Psihologie

Ouvrage publié avec le concurs du
Ministère français chargé de la culture,
Centre national du livre

Această carte a apărut cu sprijinul
Ministerului Culturii din Franţa,
Centrul Naţional al Cărţii

Philippe Wallon
Anne Cambier
Dominique Engelhart

Psihologia desenului la copil

Traducere din limba franceză de

Nicolae Baltă

3
TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU
Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Coperta colecției:
FABER STUDIO (Silvia Olteanu și Dinu Dumbrăvician)

Redactor:
CORINA COJANU

Dtp:
OFELIA COȘMAN

Corectură:
EUGENIA URSU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
WALLON, PHILIPPE
Psihologia desenului la copil / Philippe Wallon, Anne Cambier, Dominique Engelhart ; trad.: Nicolae Baltă. - București : Editura Trei, 2008
Bibliogr.
ISBN 978-973-707-175-0

I. Cambier, Anne
II. Engelhart, Dominique
III. Baltă, Nicolae (trad.)

159.922.7:372.874

Această carte a fost tradusă după:
LE DESSIN DE L'ENFANT,
Philippe Wallon, Anne Cambier, Dominique Engelhart, 1990

Copyright © *1990 Presses Universitaires de France*

Copyright © Editura Trei, 2008,
pentru ediția în limba română

C.P. 27-0490, București
Tel./Fax: +4 021 300 60 90
e-mail: office@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN 978-973-707-175-0

Cuprins

Avertisment 9

Introducere (Philippe Wallon) 11

Capitolul I. Ce înseamnă să desenezi (Anne Cambier) 17
A / Căutarea înțelesului 17
B / Constituenții actului grafic 23
Capitolul II. Aspecte genetice și culturale
(Anne Cambier) 28
A / Introducere 28
B / Limitele metodologice: studiul curentului
motivațional 30
C / Abordarea în termeni de stadii 33
1 / Publicațiile lui Luquet 34
2 / Lucrările lui Lowenfeld 37
D / Lucrările de după 1960, abordarea de
dezvoltare 41
1 / Primele linii 43
2 / Spre vârsta de trei ani 45
3 / În jurul vârstei de patru și cinci ani 46
4 / Vârstele ulterioare 50
E / Studiul desenului cu temă, desenul persoanei 56
1 / Limitele abordării psihometrice 57
2 / Specificitatea temei 59
3 / Primele reprezentări 61
4 / Studiile longitudinale 64
5 / Stilul personal al producției 67
6 / Lucrările complementare 72
7 / Aspectele culturale 75
F / Concluzii 78

Capitolul III. Desen, utilizare clinică și cercetări (Dominique Engelhart) 81
A / Temele clasice 82
1 / Probele de copiere 83
2 / Reprezentarea formei umane....84
3 / Testul familiei....91
4 / Casa....94
5 / Copacul 96
6 / Testul „House-Tree-Person“ 97
7 / Desenul grupului....98
8 / Multiplicitatea temelor 99
B / Încercările de validare....100
1 / „House-Tree-Person“ 100
2 / Animalul 102
3 / Familia....102
4 / Desenează-te la școală....103
5 / Desenul corabiei....104
6 / Cubul 106
C / Concluzie 107
Capitolul IV. Activitatea grafică și executarea desenului (Philippe Wallon) 110
A / Studiul conturului pe desenul terminat 111
1 / Diferitele forme....112
2 / O „verigă lipsă“ 116
3 / Evoluția desenului la un copil....123
4 / Ipoteze genetice 126
5 / Forme și grile de cotație 129
B / Observarea copilului care desenează 132
1 / Bogăție și dificultăți ale observării copilului care desenează....132
2 / Executarea figurilor simple....135
3 / Cercetările despre desenul personajului....137
C / Analiza executării personajului....139
1 / Aportul informaticii la analiza executării....140
2 / Punctul de plecare al desenului și direcția primei linii 142
3 / Tipuri pentru executarea desenelor....148
D / Concluzii....156

Capitolul V. Desenul și contextul său
(Philippe Wallon) 157
A / Alterările desenului 159
1 / Oboseala copilului 159
2 / Absența modelului intern 160
3 / Dificultățile de a înțelege modelul intern 161
4 / Copierea unui model exterior 162
5 / Imaginația 166
B / Învățarea unei forme 167
C / Pedagogie și desen 170
D / Arta infantilă 172
Capitolul VI. Desen și inadaptare și/sau patologie
(Philippe Wallon) 176
A / Dificultățile unei demonstrații 177
B / Copilul retardat 178
C / Boli organice (printre care tulburările neurologice) 181
1 / Tulburări generale, encefalopatii, encefalite 181
2 / Tulburări ale funcțiilor (văz, auz, limbaj) 183
3 / Alte maladii organice 184
D / Boală mintală și tulburări psihologice 186
1 / Tulburări nevrotice 187
2 / Tulburări psihotice 190
3 / Traumatisme psihice 197
4 / Alte tulburări 199
E / O anchetă în cadrul școlarității primare 200
F / Desen și psihoterapie 207
Capitolul VII. Desen și computer (Philippe Wallon) 212
A / Computer și creativitate la copil 212
B / Programe informatice și desenul copilului 225
1 / Material și metode de prelucrare informatică a desenului 225
2 / Analiza automată a desenului personajului 231
3 / Analiza automatică a desenului Figurii complexe a lui Rey 237
4 / Simularea desenului pe computer 240
C / Concluzie 242

Concluzie (Philippe Wallon) 243

Avertisment

La cea de-a doua ediție, această lucrare nu a fost doar adusă la zi din punctul de vedere al bibliografiei, ci a fost complet refăcută. Pe lângă introducere, conținutul ultimelor patru capitole a fost profund modificat pentru a prezenta rezultatele cercetărilor unuia dintre noi cu privire la studierea și utilizarea desenului copilului în psihologie. Ca urmare a acestui fapt, numărul de ilustrații a crescut semnificativ.

Introducere

de Philippe Wallon

Desenul copilului este, pentru adult, un veșnic subiect de curiozitate. Pentru psiholog, pentru medic, indiferent că e pediatru sau psihiatru, desenul continuă să fie încă un ansamblu de semne foarte misterios. El este un mod de comunicare al copilului care nu stăpânește încă bine limba. Este primul limbaj, cel mai natural: urmă directă a unei mișcări a mâinii ținând ferm creionul (carioca, creta, pensula…) sau a mâinii înseși, când copilul desenează cu degetul pe tablă.

Când se naște desenul, sub formă de grifonaj, copilul nu știe că „desenează", dar nu este totuși orb. El observă cu o delectare infinită această urmă pe care o lasă pe hârtie. Descoperă o minune: e capabil să creeze un „obiect", un lucru care devine treptat independent de el. Poate continua să se miște, să deseneze, și liniile rămân neschimbate. Gestul lui, pe măsură ce continuă, adaugă (sau chiar ascunde), dar nu modifică ceea ce a fost făcut mai înainte. Încetul cu încetul, are loc un schimb, între o mână care desenează și un ochi care observă. Acest prim contact, actualmente din ce în ce mai precoce, este esențial pentru copil. Într-adevăr, el are puține alte ocazii de a crea obiecte. Cel mai frecvent, el experimentează propriile sale gesturi, dar acestea sunt efemere. În ceea ce privește desenul, acesta e permanent, copilul poate reveni asupra lui după o pauză sau îl poate arăta celor din jur.

Noi, psihologii sau psihiatrii, spunem despre copil că se exprimă prin grifonaj. În acest stadiu inițial, copilul constată doar o senzație proprioceptivă, în paralel cu această urmă pe care o formează puțin câte puțin. În același timp, în mintea lui se creează o asociație. El învață să lege această urmă pe care o vede de gestul pe care îl resimte prin intermediul kinesteziei sale. Repetând experiențele, constată variațiunile infinite pe care le poate aplica desenului său. De la mișcarea sacadată sau circulară din primele zile, el progresează construind mișcări liniare sau puncte (uneori găuri), lovind cu creionul fără să îl deplaseze. El instaurează ceea ce Arno Stern a denumit o „gramatică", un ansamblu de modalități grafice pe care le va utiliza încetul cu încetul.

În acest moment intervine adultul: „Ce frumos!" sau „Nu mai desena pe pereți!" Grafismul se situează, aproape de la bun început, într-un context social, familial, apoi extrafamilial. Acest context nu ocupă totuși decât un loc secundar. El nu modifică natura desenului. Oricât de mult ne-am întoarce în istorie, desenul copilului nu pare să se fi schimbat cu adevărat. Chiar și utilizarea computerului nu face decât să îmbogățească paleta copilului. Forma generală se reîntâlnește identic sau aproape identic. Desenul copilului constituie un fel de principiu care ignoră schimbările, uneori radicale, ale artei adultului. Desenul infantil se bazează pe elementele „cele mai primare" ale dezvoltării psihologice și motorii. Aceasta a permis utilizarea sa pe planul psihometric (în termeni de nivel intelectual, chiar dacă acest fapt este contestabil[1]…), proiectiv și acum genetic (de dezvoltare). Ceea ce alterează gestul se traduce imediat în desen. Tulburările cele mai diverse (oboseală, excitație…), ca și bolile, somatice sau psihice, se dezvăluie în acest fel, într-o manieră evidentă sau mai subtilă.

Când copilul crește, identificăm o temă în desen, dar această semnificație rămâne multă vreme supraadăugată, accesorie: un copil spune: „Fac o corabie!", se străduiește din răsputeri și

[1] Desenul nu este cu adevărat corelat cu testele cele mai uzuale (cf. Aikmann *et al.*, 1992; Abell *et al.*, 1996).

spune apoi cu bucurie: „E o vacă!“ Absența continuității dintre proiect și denumirea finală este derutantă pentru adult. Ea nu este însă și pentru psiholog, care vede în desen un exercițiu, un joc. Semnificația nu vine decât după aceea, ea se construiește. Încetul cu încetul, copilul descoperă că gestul lui are un „sens“. Desenul apare de altfel ca unul dintre fundamentele descoperirii „sensului“. Foarte devreme, copilul își poate numi desenul („câine“, „pisică“…), în condițiile în care nu poate desemna încă nici o altă activitate a sa. El spune rareori despre sine: „Îmi ridic brațul.“ Grafismul este un mijloc de a aborda sensul lucrurilor, oricare ar fi ele…

Uneori, copilul își mototolește brutal desenul, îl rupe sau îl mâzgălește sălbatic. Pe plan artistic, e vorba de o pierdere. Dar pentru copil această manipulare constituie un principiu fundamental: desenul este cu adevărat un obiect manipulabil. El este deci realmente independent de propriul lui corp. Copilul a dobândit, așadar, un „statut“, el poate modifica sau chiar distruge liber ceea ce a construit el însuși. Desenul se situează într-o interacțiune cu mediul ambiant, el este simbolul controlului mediului, al comunicării în sens larg. Din toate aceste motive, desenul participă la evoluția psihologică și motrice a copilului. El constituie probabil ilustrarea cea mai bogată a acesteia, alcătuită din culori și vise.

Prezenta lucrare se situează în special în cadrul psihologiei genetice. Printr-o filiație subtilă, această carte se înscrie în descendența cercetărilor lui Paul Osterrieth, care a inițiat analiza de dezvoltare a desenului copilului în anii ‘60. Nu ignorăm totuși celelalte discipline, pe care cei trei autori le cunosc din experiență: Anne Cambier și abordările culturale, în Africa îndeosebi, Dominique Engelhart și psihologia muncii, și Philippe Wallon și psihoterapiile de inspirație psihanalitică. De altfel, desenul ar permite această delimitare artificială, el care exprimă ființa în totalitatea ei?

Cercetările asupra desenelor copiilor au fost desfășurate în direcții diferite. Până la începutul acestui secol, autorii au optat pentru o abordare descriptivă, operând mari colecții de desene, făcute de același copil (ca la Luquet) sau de mai mulți. În prima

treime a acestui secol, s-au construit grile de cotaţie, dintre care cea mai cunoscută este lucrarea lui Goodenough despre desenul omuleţului. Această utilizare psihometrică a desenului a apărut ca fiind restrictivă, limitativă, în chiar timpul în care se dezvolta psihanaliza: abordarea proiectivă, simbolică a constituit dominanta în a doua treime a secolului. Încetul cu încetul, diversitatea interpretărilor a condus la studierea desenului spre enunţuri mai stricte, şi astfel psihologia dezvoltării (prin Osterrieth şi apoi Cambier) a sfârşit prin a se face cunoscută.

Succesiune nu înseamnă excludere: un anumit număr de cotaţii psihometrice au fost dezvoltate în ultimele decenii (în privinţa personajului: Harris şi Royer, de exemplu). Şi analiza proiectivă a desenului continuă să se facă în mod curent, cu mare succes. Prin diversitatea lor, abordările s-au îmbogăţit reciproc. Psihologia dezvoltării a dus la delimitarea clară a *descrierii* desenului şi a *utilizării* sale. Behaviorismul, în ciuda exceselor sale, ne-a arătat că trebuie să deosebim, pe cât posibil, observarea unui gest de interpretarea lui. Cea dintâi ar trebui să se limiteze la examinarea atentă a faptelor, având o valoare în sine, independentă de cea de-a doua, care se naşte dintr-o comparaţie între aceste fapte şi date exterioare. Corelaţiile, statistice sau intuitive, aduc elemente noi, dar este vorba de o a doua etapă, distinctă de observaţie. Oricât de artificială ar fi această distincţie, ea nu trebuie uitată. Unele lucrări au „îmbătrânit" prea repede şi şi-au pierdut credibilitatea fiindcă nu au luat-o în seamă.

Am păstrat în acest studiu specificităţile autorilor, astfel încât fiecare a semnat capitolul pe care l-a coordonat, chiar dacă toţi au contribuit, într-un fel sau altul, la redactarea ansamblului. Anne Cambier a coordonat astfel primele două capitole, Dominique Engelhart pe al treilea şi Philippe Wallon pe ultimele patru. Această ordine (diferită de cea din ediţia precedentă) ni s-a părut mai adecvată.

Anne Cambier deschide dezbaterea situând cadrul general al desenului, al descrierii şi al interpretării sale. Ea schiţează un tablou general al istoriei studiilor despre desen, arătând evoluţia lor până la psihologia dezvoltării începând din 1960.

Ea arată construcția progresivă a desenului personajului, una dintre temele cele mai instructive, în pofida aparentei sale banalități, subliniază deficiențele pe care le are o analiză pur statistică pentru cunoașterea evoluției reale a desenului și afirmă interesul descrierii precise a grafismului copilului. Anne Cambier abordează, în sfârșit, specificitățile culturale, care sunt tot atâtea paradoxuri în ceea ce privește viziunea noastră „universală" asupra dezvoltării copilului.

Dominique Engelhart s-a aplecat asupra utilizării desenului, analizând probele cele mai clasice și mai remarcabile. În a doua parte, detaliază cercetări mai recente și le examinează validitatea. Ea arată cât de mult contribuie aceste cercetări la cunoașterea desenului și a elementelor sale constitutive. Desenul este un sistem de semne pe care e important să îl decodificăm. Astfel, vom putea pătrunde în acest mister ce continuă să existe.

În primul capitol, Philippe Wallon examinează desenul ca traseu, ca ansamblu de linii, la nivelul desenului terminat și al executării desenului. El definește cadrul unei „tipologii" a desenului, întemeiată pe trei mari tipuri (aditiv, inclus și cu opriri și reluări ale liniilor). Wallon arată dinamica acesteia prin intermediul unei înregistrări a desenului pe o tablă de digitalizat conectată la un microcomputer. În al doilea capitol, vorbește despre interacțiunile dintre desen și context, despre aceste tulburări pe care le poate crea anturajul copilului, în mod deliberat sau nu. În al treilea capitol, el studiază desenul în relație cu patologia mentală și inadaptarea, printr-o examinare atentă a literaturii și a lucrărilor personale despre acest subiect. În sfârșit, ultimul capitol se ocupă de raporturile dintre desen și computer, nu atât ca joc cât, mai ales, ca acces la date necunoscute ale executării desenului. Mai multe studii recente (care nu sunt descrise în ediția precedentă) vor fi astfel prezentate.

O asemenea lucrare nu va putea acoperi ansamblul desenului copilului. Psihologia dezvoltării apare drept cea mai inovatoare și mai capabilă de extinderi într-un cadru științific. Dar rigoarea anumitor lucrări cu abordări cantitative nu va putea ascunde faptul că desenul este înainte de toate un joc,

o artă pentru copilul care își pune toată bucuria și vigoarea în realizarea lui. Trebuie să facem o analiză precisă a desenului pentru a-i înțelege semnificația, dar, făcând-o, trebuie să ne distanțăm de el. Trebuie să ne lăsăm privirea să se minuneze de aceste linii, uneori stângace, dar atât de spontane. Să păstrăm această viziune naivă a lucrurilor sau să încercăm să o regăsim. Prin ea, copilul ne ajută să conștientizăm ceea ce resimte și ceea ce trebuie să înțelegem în mod imperativ.

Philippe Wallon

Capitolul I

Ce înseamnă să desenezi

de Anne Cambier

A / Căutarea înțelesului

În psihologie, demersul de bază este acela de a ne face să ne punem întrebări despre semnificația sau semnificațiile gesturilor, actelor și comportamentelor noastre. Ce poate deci să însemne pentru fiecare dintre noi faptul de a creiona, de a desena sau de a picta, de a mâzgăli? Pornind de la această întrebare aparent simplă și naivă, se pot face foarte multe remarci. Ea ne amintește, de exemplu, că sunt motive de a distinge, pe de o parte, comportamentul grafic și, pe de alta, produsul lui, desenul, prea adesea studiat independent de contextul său originar; ne mai amintește și că activitatea grafică și produsul ei presupun, în general, doi actori: desenatorul și publicul lui, chiar dacă, în multe situații, acesta din urmă este materialmente absent în momentul realizării desenului sau dacă, cel mai adesea, desenatorul și publicul sunt una și aceeași persoană; pe de o parte, există cel care trasează niște linii, cel care produce un desen; pe de altă parte, există cel care privește desenul și toți cei care, imediat sau ulterior, privesc sau vor privi aceste linii și care, prin privirile lor, le fac să fie socialmente semnificante. Deci activitatea grafică și produsul ei, desenul, se constituie mai întâi ca niște conduite complementare, deosebit de complexe, ținând deopotrivă de domeniul expresiei

persoanei, dar și de comunicarea subiectului cu el însuși și cu ceilalți.

Să observăm preț de o clipă un copil care desenează: așezat pe scaun, el se apleacă, se contorsionează, ia o cariocă, apoi alta, trage niște linii drepte, linii curbe, le asociază unele cu celelalte într-un mod uneori neașteptat; toată persoana lui, atât corpul, cât și spiritul, se străduiește să exprime o idee și participă la nașterea unui obiect nou: un desen, o pictură. Oricare ar fi conținutul acestui desen, calitatea acestei picturi, grifonaj inform sau reprezentare a realității, este vorba despre o operă personală care aparține, doar cu câteva clipe în urmă, imaginarului creatorului său. Astfel, așa cum a afirmat foarte bine Widlöcher, desenul este deopotrivă semn al autorului lui și semn al obiectului. Vom adăuga că desenul este și obiect, mai mult, un obiect special, din moment ce poate aduce o mărturie despre persoana mea în afara prezenței mele și semnificația lui este influențată social.

Din prima perspectivă, desenul povestește ce sunt, deoarece gesturile îmi aparțin și urmele astfel produse sunt expresia și traducerea momentană a existenței mele, a gândirii mele, a interiorității mele. Indiferent că este vorba despre urmele lăsate de cineva undeva, despre pașii pe nisipul umed, despre semnele de pe un geam aburit sau despre liniile mâzgălite de copil pe o foaie de hârtie, toate acestea indică întotdeauna, mai mult sau mai puțin convențional, trecerea, activitatea și gândirea autorului lor. Oricare ar fi originea urmei, chiar dacă este vorba de un desen făcut de un copil la școală sau de o gravură realizată de un artist cunoscut, de fiecare dată efectul e determinat de mișcări, de gesturi care au lăsat urme, mai mult sau mai puțin permanente, mai mult sau mai puțin structurate. Aceste urme marchează felul nostru de a fi, de a acționa, de a gândi; ele sunt, la propriu și la figurat, semnătura existenței noastre. Această bogăție expresivă a desenului este cunoscută de foarte multă vreme de fiecare dintre noi: astfel, când părinții ne arată cu mândrie desenele copiilor lor, ei nu ne cer doar să le privim sau să le admirăm pentru valoarea lor plastică, ci și să sesizăm, prin intermediul imaginii pe care ne-o arată, ce este copilul lor,

care sunt „calităţile" sau „defectele" sale, într-un cuvânt, care este personalitatea sa.

Această valoare a desenului, în calitate de semn şi expresie a persoanei noastre, apropie activitatea grafică şi produsul ei, desenul, de orice sistem simbolic de comunicare, mediere între ceea ce aparţine subiectului, între lumea interioară a persoanei şi lumea exterioară, cea a obiectelor, cea care nu aparţine subiectului. Înţeleasă în acest fel, activitatea grafică ar fi o manifestare a unei stări psihice care ar asimila actul de a desena unor conduite de extensie a eului spre o lume simbolică; urmele în domeniul vizual, ca şi sunetele şi cuvintele în domeniul verbal, pot în consecinţă să devină suportul unei învăţări socializante şi să se constituie în limbaj. Cu toate acestea, reprezentarea grafică, fiind prea puţin instituţionalizată ca sistem de comunicare, pare să rămână mai personală. Dacă mai adăugăm că ea este un limbaj mai puţin uzual decât cuvântul, vom înţelege de ce semnificaţia conţinutului său scapă cel mai adesea atât desenatorului însuşi, cât şi observatorului.

Dacă ne gândim bine, fiecare dintre noi îşi va aminti numeroase exemple de situaţii ilustrând valoarea expresivă şi comunicativă a unui desen, materializare a intimităţii şi inconştientului nostru. O observaţie, printre altele (fig. 1), va permite să înţelegem mai bine mecanismele implicate: în timp ce le ceream unor tineri adulţi să deseneze o fiinţă omenească şi ulterior îi invitam să reflecteze în legătură cu desenul lor, să încerce să îi înţeleagă semnificaţia, o tânără femeie, care desenase un adolescent cu braţul în eşarfă, şi-a amintit brusc că, pe când era un copil de opt ani, avusese braţul în ghips pentru o lungă perioadă, eveniment care o afectase profund. Astfel, desenul relatează, celui care este capabil să conştientizeze acest lucru, ce sunt în momentul prezent, integrând fără echivoc trecutul şi istoria mea personală. Nu e deloc de mirare în consecinţă că el reţine atenţia psihologului mereu preocupat să surprindă cât mai bine arcanele care veghează la formarea şi adaptarea eului.

În cea de-a doua perspectivă, desenul povesteşte obiectul; el este imaginea obiectului şi se înscrie printre numeroasele modalităţi ale funcţiei semiotice: a creiona, a desena înseamnă

a crea un înțeles cu ajutorul unor linii, a spune cu alte semne sau cu niște imagini ceea ce este uneori greu de spus în cuvinte. Dar despre ce semne și imagini este vorba? De o imagine fotografică? De un simulacru al obiectului? De o ilustrare simbolică? De un semn iconic? Problema rămâne deschisă, și după părerea noastră greșit pusă, în măsura în care urmele lăsate de scriptor aparțin succesiv și simultan când uneia, când alteia din aceste categorii; desenul este un suport în care se amestecă și se intersectează valorile obiectului și valorile persoanei. El este concretizarea unui dialog inconștient ce urmărește să concilieze exigențele subiectului și ale obiectului, dialog care organizează cunoașterea și permite reducerea distanței dintre eu și non-eu. Să ilustrăm afirmația noastră printr-un exemplu: cel al lui Martine (6 ani), care, reușind cu ajutorul unor magicolor un grifonaj deosebit de estetic și armonios, își explică și își justifică desenul declarând că este vorba de un Picasso, conferindu-i astfel valoare de obiect. Un asemenea demers dovedește necesitatea existentă pentru fiecare din noi, desenator și spectator, de a crea un sens cu ajutorul urmelor produse, necesitate izvorâtă și alimentată în mare măsură de mediul nostru sociocultural, dar și, fără îndoială, de dorința de valorizare și de echilibrare a copilului. Oricum, desenul ne apare cel mai adesea ca transpunerea și reprezentarea a ceva, a unui obiect sau a unei stări de spirit, și trimite deci, într-o oarecare măsură, la realitatea cu care el stabilește un mare număr de raporturi.

Identificarea și lizibilitatea producției sunt în general tributare unei asemănări vizuale, chiar fotografice, cu obiectul; imaginea desenată apare ca o transcriere, pe foaia de hârtie, a calităților sensibile ale obiectului; ea reduce realul pentru a-l evoca mai bine; ea este o elaborare originală, un agregat de semnificanți, ale căror natură și structură sunt larg determinate de procese diverse, de natură perceptivă, cognitivă, socioculturală, procese care, de altfel, stau la baza personalității desenatorului și o șlefuiesc.

Studierea desenului, ca imagine și obiect produs de un subiect, ridică deci inevitabil problema căutării „semnelor" și a „unităților semnificative" într-o structură dată: cum să privim

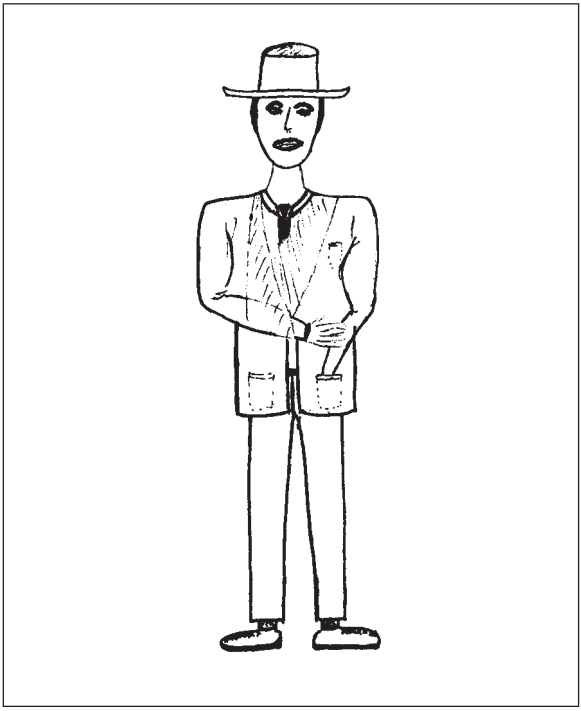


Fig. 1 — Tânăr adult — „Desenați o ființă omenească"
Desen cu creion negru — format A4. — Comentarii ale desenatoarei: „Are brațul în bandulieră, brațul stâng, de ce stângul? Am avut brațul stâng în ghips timp de două luni, la opt ani, și operat. Bicepsul drept este mai mare (am același lucru!)." Pe plan grafic, modificare a presiunii liniilor la nivelul brațului în eșarfă; accentuarea medianei prin prezența cravatei, cataramei curelei și a șlițului.

desenul, cum să descompunem imaginea, cum să o analizăm? Acestea sunt pentru noi chestiuni esențiale.

Din păcate, prea adesea, din comoditate sau absență a clarviziunii, atitudinea noastră pragmatică ne face să uităm originile desenului și să îl considerăm un obiect autonom, fără a ne preocupa mai mult de circumstanțele particulare și de procedurile care au condus la crearea lui. Fapt și mai grav, spiritul nostru raționalist ne face să descompunem imaginea, să izolăm

câteva detalii privilegiate, să le ierarhizăm și să le atribuim o valoare semnificantă specifică. Astfel, pierdem din vedere că semnul nu își dobândește semnificația decât în raporturile sale cu ansamblul căruia îi aparține (Cambier, 1973). Acest demers este nefast mai ales în cazul desenului copilului, în care adultul e înclinat să izoleze o serie de unități semnificative, definite de o concepție a obiectului care nu corespunde neapărat concepției sincretice a copilului. Ca urmare a acestui fapt, desenul copilului a fost frecvent analizat din perspectiva adultului, fiind pusă în legătură cu o modalitate de a face, valorizată de grupul social. Calitatea producției grafice este legitimată de o dimensiune normativă și culturală; desenul copilului este, în consecință, descris în termeni negativi, de absență a asemănării sau a detaliilor. Așa se întâmplă în majoritatea scărilor psihometrice în care creșterea numărului de detalii traduce o mai bună lizibilitate a desenului și apare ca o plusvaloare de ordin intelectual.

A învăța să privești un desen într-un mod nerestrictiv, a descoperi ce povestește el despre obiect, fără a te referi totuși la un sistem normativ și constrângător, înseamnă să descoperi deopotrivă cum percepe desenatorul realitatea și, în al doilea rând, limbajul semnelor prin care se realizează acest desen. Lectura desenului va fi considerabil înlesnită de existența unei grile de analiză, care călăuzește fără complezență privirea fiecăruia prin labirintul reprezentării, permițând, de exemplu, observatorului să-și dea seama de dimensiunile neobișnuite ale anumitor detalii sau de absența lor, să aprecieze prezența unor originalități, să noteze vreo ciudățenie, într-un cuvânt, să constate toate caracteristicile desenului. Pentru a descifra sistemul de hieroglife utilizat, ni se pare necesar și indispensabil să reflectăm nu doar la desenul însuși, ca până acum, desen considerat un obiect independent, ci și la procesul și la funcțiile care au permis realizarea sa. Înțelegerea desenului va fi considerabil îmbogățită de o abordare dinamică axată, printre altele, pe momentele de producție și pe procesele care, într-un fel sau altul, acum sau în trecut, au contribuit la elaborarea lui.

B / Constituenții actului grafic

În publicația lor despre desenul făcut de ființa umană, Osterrieth și Cambier (1976) au dezvoltat ideea unei analize a constituenților desenului personajului realizat ca răspuns la un consemn. Această reflecție merită să fie reluată și aplicată la producția grafică în general. Acești autori iau succesiv în considerare rolul consemnului, importanța contribuției motrice și perceptive, precum și influența a ceea ce ei numesc componentele proiectului: curentul motivațional, referirile la cunoștințe, cunoașterea trăită, conotațiile fantasmatice legate de tema propusă. Din această enumerare vom reține în principal noțiunile de contribuție motrice și de contribuție perceptivă; vom grupa sub expresia „contribuție ideatorie" referirile la cunoștințe și la cunoaștere, lăsând aparent în plan secundar aspectele motivaționale și fantasmatice. De fapt, dacă stăm să ne gândim bine, suntem înclinați să considerăm că în fiecare entitate grafică putem observa alternanțe și convergențe între contribuțiile motrice, perceptive, ideatorii, fiecare dintre aceste componente fiind de altfel purtătoare de dimensiuni socioafective mai mult sau mai puțin explicite.

Să examinăm în primul rând natura și influența contribuției motrice; se înțelege de la sine că mișcările și gesturile constituie unele dintre condițiile necesare producerii oricărei entități grafice, indiferent că e figurativă sau nu. În funcție de circumstanțe și de opere, importanța gestului se va etala sau se va estompa în folosul altor aspecte ale desenului. În fiecare caz, totuși, oricare ar fi proiectul inițial, calitățile gestului și ale urmei pe care o creează sunt la originea producției; în fiecare caz trebuie deci să descoperim raporturile care leagă gesturile, liniile și formele, și să descoperim ceea ce vom numi gradul de autonomie a liniilor în relațiile sale cu motricitatea și cu celelalte dimensiuni ale comportamentului grafic.

J. Piaget, vorbind de stadiul senzoriomotor, a subliniat faptul că motricitatea este deopotrivă un mijloc de adaptare la mediu și un mijloc de acțiune asupra mediului. Indiferent că e vorba de copilul foarte mic care construiește o schemă senzoriomotorie

sau de pictorul confruntat cu creaţia sa, şi unul şi celălalt caută să organizeze realul, să producă un efect personal; prin acţiune şi prin gest, ei îşi afirmă intenţia de a impune propria lor realitate şi dezvăluie orientarea dorinţei lor. Oricine desenează este deci confruntat fără încetare cu rezultatul acţiunii sale, cu rezistenţa obiectelor la gesturile sale, cu necesitatea de a concilia şi de a ajusta impulsurile motrice apărute şi efectele acestora: gestul trebuie, de exemplu, să se poată adapta la natura raportului, mai mult sau mai puţin fragil, la dimensiunile sale, mai mult sau mai puţin restrânse, aceasta în funcţie de tehnica şi de instrumentul utilizate. În cazul desenului, gestul va mai trebui să se supună foarte des atât ţelului reprezentativ al desenatorului, cât şi exigenţelor semnului iconic.

Această contribuţie motrice este evident tributară nivelului de maturaţie neuromusculară a subiectului şi nu poate, în consecinţă, să fie luată în considerare independent de vârstă. Pe de altă parte, ştim în ce măsură dezvoltarea motricităţii depinde şi de ansamblul experienţelor senzoriale, cognitive, socioafective, pe care fiecare dintre noi le realizează de-a lungul întregii sale existenţe. Regăsim deci, în fabricarea desenului şi în urmele grafice, toată expresivitatea gesticulaţiei umane; în spatele urmei se ascund gestul, mişcarea corpului şi o înlănţuire de semnificaţi pe care trebuie să îi descoperim: dacă există desene şi picturi în care decelăm uşor conotaţiile de blândeţe şi tandreţe care amintesc de gesturile de atingere uşoară şi de mângâieri, există în schimb altele în care se exprimă, dimpotrivă, restrângerea gestului şi a gândirii, controlul extrem al mişcării limitate în amploarea ei sau ezitările şi timidităţile pe care le resimte desenatorul în faţa foii albe. Desigur, participarea explicită a mişcării este uneori furtivă, efemeră şi discordantă, dar ea este totuşi fundamentală şi omniprezentă pentru cel care caută realmente să descifreze limbajul grafic.

Tot în legătură cu contribuţia motrice, nu trebuie să uităm nici faptul că gestul se desfăşoară în timp şi se întinde în spaţiu. Cu gestul se întâmplă deseori la fel ca şi cu hoinăreala, itinerarul său, care la plecare pare negândit, fiind întru totul determinat la sosire: desfăşurarea în spaţiu s-a organizat din mers, fie

privilegiind urmărirea unor impresii perceptive, a unor obiective momentane, fie proiectând în viitor efectele imediatului. Drept care drumul meu sau gestul meu va trece o dată și încă o dată prin aceleași locuri, va ignora alte spații și se va reorganiza într-un mod mai mult sau mai puțin semnificativ: hoinăreala poate deveni o plimbare cu un scop mărturisit, iar gestul grafic poate deveni o reprezentare. Organizarea liniilor, direcționalitatea și amploarea lor, precum și alte caracteristici grafice a căror enumerare ar ocupa prea mult spațiu sunt tot atâtea elemente care indică raporturile stabilite de subiect între timp și spațiu.

Această legătură foarte specifică a reținut prea puțin, după știința noastră, atenția cercetătorilor aplecați mai mult asupra imaginii decât asupra realizării sale; cu toate acestea, putem descoperi aici referințe fundamentale la nivelul construcției eului și, din acest motiv, merită să fie studiate: pe măsură ce gestul se întinde în timp, orientarea sa în spațiu îl poate îndepărta sau apropia de originea lui, îl poate înfășura în jurul lui însuși, îl poate dispersa și împrăștia în locuri insolite. În desen, legăturile dintre spațiu și timp depășesc noțiunile curente ale simbolicii spațiale, asociind stânga cu trecutul și dreapta cu viitorul.

Gesturile nu sunt dictate doar de motricitate; ele sunt și rodul unei memorii confuze a semnelor perceptive aparținând reprezentării obiectului, fiind alimentate în mare măsură de funcțiile perceptive vizuale sau de altă natură. Să mai amintim că tot aceste funcții perceptive vizuale și kinestezice asigură controlul gestului. Așadar, funcțiile perceptive contribuie într-o dublă calitate la realizarea desenului.

Foarte repede, caracteristicile de persistență ale traiectoriei solicită privirea realizatorului; drept care, ceea ce era la început un efect al motricității devine obiect și cauză a gestului. Practic, ne putem gândi că, la origine, ochiul observă liniile obținute, se miră sau este încântat de ele, ia cunoștință de existența lor și, ulterior, caută să le reproducă, să le facă semnificante; astfel se efectuează, printr-un mecanism de reacție

circulară, bine cunoscut în psihologie, depășirea rezultatului prezent și elaborarea progresivă a semnelor grafice. Dacă gestul este semn al persoanei și nu povestește decât despre el însuși, urma, dimpotrivă, deoarece este obiect, poate deveni semn al obiectului și poate să povestească, în felul său, un alt decupaj al realității. Istoria desenului se explică, întru câtva, ca o extraordinară și pasionantă aventură, găsindu-și punctul de plecare în urma lăsată aproape din întâmplare, înregistrată de ochi, recunoscută în raportul ei cu obiectele și cu lumea socială și, în cele din urmă, reprodusă intenționat. În consecință, ca o ipoteză a traiectoriei, mișcarea se decantează, dobândește caracteristici de rezervă și de prudență: experiențe kinestezice, impresii vizuale și alte informații perceptive vor negocia cu gestul, cu fabricarea urmelor, cu crearea semnelor, a ideogramelor și a schemelor. Sprijinindu-se pe motricitate, domesticind-o în același timp, contribuția perceptivă apare deci ca una dintre condițiile necesare realizării unui desen. Studiile referitoare la natură și la geneza percepției se inserează la fel ca și cele desfășurate asupra motricității în studiul desenului infantil.

Se înțelege de la sine că, la nivelul perceptiv, informația vizuală constituie un pol organizator primordial: desenul este un spectacol care se lasă văzut și care povestește în tăcere o viziune banală, insolită, minunată sau înspăimântătoare, de obiecte și de scene familiare. Semnele grafice nu sunt niște semne arbitrare. Ele impun o asemănare minimă cu obiectul evocat. Referințele alese de subiect pot dezvălui diferite registre perceptive. Imaginea presupune un sistem de figurație, decupând totul și părțile, pentru ca apoi să asambleze într-un aranjament specific, uneori surprinzător, diferiții indici perceptivi.

Din această perspectivă, se poate înțelege în ce măsură învățarea desenului este deopotrivă o învățare motorie, un exercițiu al gestului, dar și o învățare perceptivă, învățare a privirii asupra gestului și a percepției asupra obiectului. Ne putem gândi, în consecință, la efectele negative ale anumitor tipuri de învățare școlară, care limitează repertoriul desenatorului sau al desenatoarei la niște forme rigide, convenționale și stereotipe;

așa cum putem concepe în paralel efectele pozitive ale experiențelor centrate pe expresivitate.

Această capacitate perceptivă de a trăi traiectoria, de a o imagina și de a crea forme noi înscrie desenul într-un câmp ideatoriu și cognitiv. Cu excepția cazurilor în care desenăm după model, valoarea semnificantă a traiectoriei are la bază informații învățate, memorizate, comune unui mare număr de subiecți de aceeași vârstă și aparținând aceleiași culturi: contribuția perceptivă și contribuția ideatorie se asociază într-un același proiect grafic, pentru a realiza cât mai bine cu putință o imagine care explică obiectul dintr-o perspectivă deopotrivă asemănătoare și diferită, conciliind un scop personal și colectiv. Semnele utilizate apar dintr-o călătorie interioară, din sedimentarea în sânul conștiinței individuale a foarte multor experiențe și investigații care au participat la elaborarea cunoașterii. Concretizarea gradată a desenului transpune o concepție a obiectului implicând deopotrivă referiri la aparențe, la cunoștințele colective, la experiența individuală; numeroase conotații de ordin afectiv sau fantasmatic însoțesc inevitabil rătăcirile desenatorului. Este evident că această reprezentare evoluează în funcție de mediu și de vârsta copilului; nu e deci de mirare că bogăția, gradul de completitudine a unui desen, dispunerea părților sale sunt într-o oarecare măsură și până la un anumit punct oglindirea unei culturi și expresia nivelului de dezvoltare a copilului. După ce a fost produs într-un spațiu perceptiv-motor, desenul va fi gândit într-un spațiu simbolic și semiotic.

Capitolul II

Aspecte genetice și culturale

de Anne Cambier

A / Introducere

Una dintre caracteristicile fundamentale ale ființei umane este aceea de a crește într-un sistem cultural, într-un mediu care ne impune moduri de reprezentare și forme specifice de expresie și de comunicare, atât cu obiectele, cât și cu persoanele.

Fiecare popor, fiecare epocă își au stilul său. Acest stil poate fi deopotrivă caracterul etnic, cronologic sau personal al unei picturi. Pentru Bertrand (1960): „Orice operă este solidară cu lunga serie de opere care au precedat-o (…) arta se ia pe sine însăși drept model." Ceea ce se scrie despre opera de artă poate fi extrapolat la desenul copilului? Pictura ar trebui să reușească să numească obiectele, spunea Picasso. Copiii nu le numesc decât pentru ei. Desenul făcut de un copil este expresia copilului însuși, a copilăriei sale, a unui personaj imaginar? Desenele lui seamănă unele cu altele? Expresie sau nu, imaginație sau nu, suntem sensibili la acest desen. „Desenează-mi o oaie", spunea micul prinț al lui Saint-Exupéry interlocutorului său… „Fă un desen drăguț ca să-l trimiți vărului tău", spune mama care s-a cam săturat să-și vadă fiica certându-se cu fratele ei… „Desenează-mi un omuleț, care să fie cât mai frumos cu putință", îi cere psihologul micului său pacient. Tot atâtea situații, tot atâtea expresii ale unei persoane, tot atâtea percepții ale lumii, amestecându-se obligatoriu cu niște intenții de acțiune, înscriind

activitatea grafică într-un câmp de semnificații individuale și culturale.

Huyghe (1980) a conchis deseori, în lucrările sale de artă, că „există în Orient și în Occident tendințe fundamentale care ne obligă să admitem că fiecare dintre aceste entități își are spiritul ei specific, aceste două lumi întruchipând două concepții fundamentale despre viață și despre univers." Privind picturile din mormintele egiptene, constatăm că arta egipteană poate părea impersonală, dar ea are un înțeles al vieții atât de interior și de natural, încât vedem trestiile aplecându-se în adierea vântului. Această artă emoționantă și precisă se regăsește la ora actuală în desenele copiilor egipteni, și de ce?

Este oare la fel de exact că occidentalul este interesat mai mult de lumea exterioară și fizică, chiar dacă o impregnează uneori cu viață spirituală, în timp ce orientalul caută abordarea unei alte lumi, pe care nu o poate întrezări decât prin intermediul concentrării de sine? Nu s-ar putea mai curând să ajungem, prin analiza desenelor copiilor europeni, francezi, egipteni, chinezi, japonezi… la ideea lui Ikeda din *La Nuit appelle l'aurore* (1980) că, în Occident sau în Orient, artistul, prin observația și imaginația sa, tinde să contopească unitatea și identitatea cu obiectul pe care îl pictează? Monet oferă exemplul unui artist care, în pragul secolului XX, a știut, prin intermediul impresionismului, să regăsească pictura pe care China o elaborase cu o mie de ani în urmă.

Astfel, activitatea grafică ne exprimă pe noi înșine, exprimă ceea ce suntem la un moment dat al istoriei noastre personale și transmite un mesaj specific anturajului nostru; ea este un act complex care asociază multipli factori de influență; ca orice alt fapt psihic, ea este rezultanta unui proces temporal de integrare, produsul unei elaborări etajate și progresive a experienței noastre despre noi înșine și despre cunoașterea pe care o avem despre obiecte și persoane.

Studiul caracteristicilor și al dezvoltării capacităților grafice ale copilului îl interpelează pe fiecare dintre noi, părinți, educatori, psihologi, psihiatri sau psihanaliști, pictori, desenatori, istorici sau critici de artă. Abordările sunt evident multiple,

diversificate și uneori foarte specifice; cu toate acestea, credem că, oricare ar fi interesele cercetătorului, observațiile vor trebui întotdeauna să se înscrie într-un context cultural și genetic. Care sunt, de exemplu, valorile acordate de grup acestui tip de activitate? Care sunt materialele de care dispune desenatorul? Care este natura câmpului reprezentărilor simbolice materializate de cultură? Tot atâtea întrebări la care ar fi indicat să răspundem înainte de a ne gândi la semnificațiile ce trebuie date desenului copilului.

B / Limitele metodologice: studiul curentului motivațional

Caracterul profund cultural al evoluției și al variabilității care există în cadrul producției unui copil constituie un obstacol greu de ocolit. Descrierea în câteva pagini, în mod exhaustiv, a ceea ce desenează copiii este riscantă. Studiul științific al acestei producții ridică un mare număr de probleme de ordin metodologic, legate îndeosebi de strângerea și selectarea materialului. Credem că este din ce în ce mai iluzoriu să dispunem de ansamblul producției unui copil, numeroase graffiti fiind distruse de copil; în paralel, este deseori extrem de înșelător să comparăm niște desene realizate în condiții insuficient cunoscute sau foarte diferite (material disponibil, ajutor sau sugestie…). În practică, cercetătorul va fi, din necesitate, adesea silit să-și limiteze câmpul de investigație, de exemplu, la o perioadă de vârstă sau la o temă anume.

În prezența desenului unui copil, prima întrebare, din păcate prea frecvent implicită, ar trebui să fie o interogație referitoare la ansamblul curentului motivațional în care se înscrie activitatea grafică a desenatorului. A-ți impune un asemenea demers ar evita, în multe cazuri, afirmarea într-un mod prea precipitat și peremptoriu a faptului că desenul din fața ochilor prezintă câteva bizarerii. Se înțelege de la sine că acest curent motivațional nu scapă nici el dimensiunilor genetice și culturale expuse în acest capitol. Există, de exemplu, vârste de conformism

sau vârste de revoltă și de opoziție; există familii care răsplătesc cu plăcere expresivitatea individuală a copilului și există altele care valorizează mai mult apelul la conformitate și la convenții; în privința culturilor, lucrurile stau la fel ca și cu familiile, ele se diferențiază prin sisteme de valoare-atitudine specifice, valorizând sau devalorizând activitatea scrisă și picturală.

Vom deosebi două mari opțiuni: desenele denumite de obicei desene libere, în care invitația la activitatea grafică apare ca fiind endogenă, și, în al doilea rând, desenele obținute într-un context mai constrângător, în care invitația la activitatea grafică apare fiind ca esențialmente exogenă.

În primul caz, vom menționa numeroasele situații în care, spontan, ca răspuns la o pulsiune personală, copilul își manifestă dorința de a desena. Acțiunea va fi dominată de prezent, de plăcerea „de a face", „de a comunica", „de a dovedi competențe". Această alternativă este relativ banală la copiii mici, cu condiția ca mediul să fie favorabil și să îi procure copilului materialul necesar. În desenele spontane, desenatorul pare să-și dea frâu liber inspirației de moment; uneori, el ne furnizează câteva indicații verbale legate de proiectul său și de semnificația desenului: „O să desenez o mașină", anunță el, pe un ton triumfal, apoi, peste câteva clipe, „astea-s pedalele… eu sunt în mașină…" Desenul apare ca dialogul copilului cu el însuși, cu lumea lui interioară. Dacă există constrângeri, ele sunt determinate de interioritatea copilului, de obligația pe care și-o impune de a respecta un anumit număr de convenții și parametri, stabilit prin intermediul experiențelor cu consonanțe cognitive și afective variate: într-o zi, tata nu mi-a explicat că pedalele mașinii sunt foarte importante, sau poate, invers, m-a certat fiindcă m-am atins de pedale…, într-o zi, mama sau învățătoarea de la școală nu mi-a spus că nu este tocmai frumos să desenezi așa iarba? Oricum, am ținut minte ce mi s-a spus și desenul meu stă mărturie. Acestor situații, în care domină plăcerea și expresia personală, le putem asimila numeroase exemple de graffiti, precum cele ale adultului preocupat mașinal să grifoneze în cursul unei conversații telefonice.

În al doilea caz, desenul este aparent determinat de factori externi: cineva i-a propus copilului să deseneze și i-a sugerat eventual sau chiar i-a impus o temă, sau chiar un anumit număr de constrângeri. Părintele sau educatorul a solicitat copilul, i-a furnizat un anumit tip de material (hârtie albă de format mare sau mic, hârtie colorată, creioane, carioce, pensule, riglă, gumă etc.). De acum încolo, acțiunea va semăna mai mult cu o acțiune de tip instrumental, activitatea grafică devenind un mijloc orientat spre obținerea unui rezultat: să îi facă plăcere adultului, să se conformeze unei cereri, să participe la un concurs de desen pe o temă dată. Să subliniem că determinarea exogenă a activității accentuează rolul socialului și importanța limbajului ca element intermediar între subiect și desenul lui; transpunerea grafică este tributară unui schimb lingvistic, ea reflectând o discriminare conceptuală.

Totuși, dacă ne gândim bine, diferențele dintre cele două situații nu sunt poate chiar atât de importante cum par și am fi mai curând tentați să vorbim de un continuum, situând activitatea grafică într-un sistem fluctuant de constrângeri. Desigur, în a doua eventualitate, începutul realizării activității grafice a fost declanșat de un factor extern și explicit. Producția copilului este realizată într-un context determinat, mai mult sau mai puțin limitativ, în funcție de circumstanțe: desenul se înscrie, de exemplu, ca un răspuns la un consemn, și atunci ne revine sarcina de a analiza pertinent influența acestor factori exogeni asupra producției grafice a copilului. Printre acești factori, vom menționa, de exemplu, rolul temei propuse, capacitatea copilului de a se conforma instrucțiunilor adultului, reacțiile copilului față de atitudinea experimentatorului, capabilă de a interfera cu producția, de a reorienta acțiunea sau, la fel de bine, de a solicita reprezentarea câtorva detalii suplimentare. Interesul unui asemenea demers pe plan diagnostic nu îi va scăpa nici unui clinician. Să notăm totuși că, exceptând desenul după model sau atitudinea deosebit de directivă din partea examinatorului, caracterul exogen al invitației de a desena nu orientează decât parțial activitatea desenatorului, lăsându-i acestuia din urmă inițiativa alegerii gesturilor și a conceptelor grafice.

În general, indiferent că este vorba despre desenul liber sau despre invitația de a desena, desenatorul va face întotdeauna referință la o informație interiorizată, constituită din elemente învățate, socializate, comune unui mare număr de subiecți ai aceleiași culturi, dar și din informații mai personale, egocentrice, legate de o trăire individuală. În acest sens, desenul fiecărui copil trece printr-o gamă constantă de cunoștințe, ca aluzie la expresia a ceea ce este copilul la o vârstă dată, a ceea ce i-a fost dat să învețe și să întâlnească zilnic.

Personal, cred că studiul curentului motivațional îl interpelează pe psiholog asupra naturii înseși a activității grafice: este ea trăită ca mijloc de expresie a unei lumi interioare de gânduri și dorințe, ca un limbaj și o manifestare simbolică a interiorității subiectului? Sau, dimpotrivă, este înțeleasă ca o tehnică particulară, ca o unealtă căreia grupul îi acordă o valoare determinată? Din această perspectivă, înțelegem mai ușor schimbările ce se operează atunci când, crescând, copilul asimilează exigențele mediului cultural și constată cum capacitățile sale de expresie grafică se reduc progresiv, în funcție de exigențele reprezentative ale mediului său. E adevărat că, în multe cazuri, regresia egocentrismului este însoțită de constrângeri cognitive trăite de copil ca tot atâtea limitări ale spontaneității și competenței sale; el va fi interesat de-acum mai mult de „cum să facă", de învățarea tehnicii, însă aceasta ar trebui să rămână un mijloc, și nu să devină un scop, astfel încât valorile expresive și creatoare ale artei infantile să fie salvgardate.

C / Abordarea în termeni de stadii

Studiul genezei și analiza sistematică a producției infantile au reținut de multă vreme atenția a numeroși autori; primele lucrări cu acest subiect au apărut la sfârșitul secolului trecut și sunt practic contemporane cu nașterea psihologiei științifice. Cititorul interesat de această perspectivă istorică poate să consulte cu ușurință numeroasele indexuri bibliografice existente, îndeosebi bibliografia stabilită de Naville (1950) sau studiul

retrospectiv al lui Stora (1963) și, mai recent, cea pe care a publicat-o unul dintre noi (Ph. Wallon, 1985).

1 / Publicațiile lui Luquet

În această perspectivă istorică și de dezvoltare, trebuie să evocăm pe scurt lucrările și publicațiile lui Luquet. Acesta din urmă, bazându-se mai ales pe studiul longitudinal al producțiilor grafice ale fiicei sale (Luquet, 1913) și pe observația a numeroase desene de copii, definește evoluția în termeni de stadii și descrie diferitele procedee grafice ce caracterizează fiecare perioadă (Luquet, 1927). Aceste lucrări, deseori criticate și întru câtva perimate, sunt mult prea cunoscute pentru a mai zăbovi asupra lor. Găsim în lucrarea lui Widlöcher (1965) o excelentă critică și aducere la zi a unui asemenea sistem de stadii. Etapele succesive au ca numitor comun noțiunea de realism; amintim că ele sunt în număr de patru, respectiv realismul fortuit, realismul ratat, realismul intelectual și realismul vizual.

Cea mai bună teză a lui Luquet rezidă, pentru noi, ca și pentru Widlöcher, în această noțiune de realism a cărei definiție merită totuși precizată: pentru Luquet, conceptul dovedește dorința copilului care, ținând cont de mijloacele sale, caută să redea realul și, în consecință, nu ia în considerare din imagine decât puterea ei narativă — am spune astăzi valoarea ei semnificantă. Greșeala lui Luquet este aceea de a fi asociat, într-un continuum de dezvoltare, realismul infantil și realismul vizual și de a fi considerat în paralel că realitatea copilului are ca model realitatea adultului, când, de fapt, așa cum a arătat-o clar Piaget, realismul infantil decurge dintr-o percepție egocentrică și „constă în a ignora existența eului și, drept urmare, în a lua perspectiva proprie drept imediat obiectivă și absolută" (Battro, 1966). Rezultă că, într-o epocă în care sistemul de valoare privilegiază cunoașterea și în care, în desen, ca și în pictură, virtuozitatea academică e lege, reprezentarea grafică infantilă este descrisă

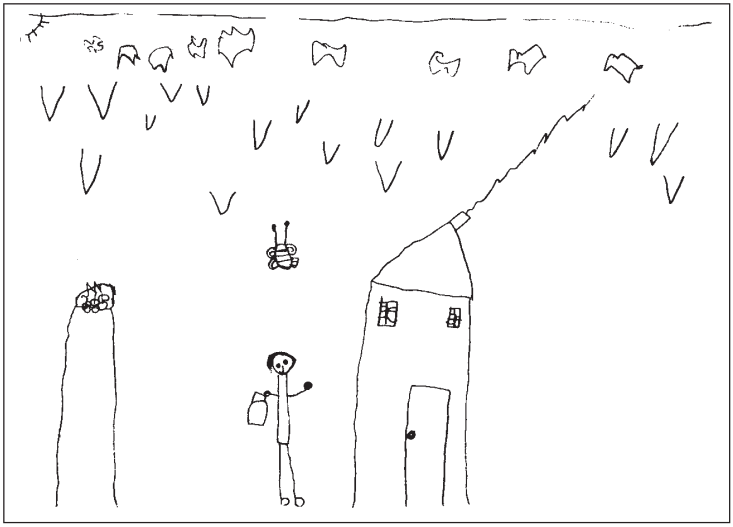


Fig. 2 — Sophie, 6 ani și 3 luni — „Desenează-te în școala în care vrei". Desen cu creion negru — format A4

Imperfecțiuni grafice și exemplaritate; respectare parțială a consemnului; enumerarea elementelor scenei desenate; reprezentarea cerului sub formă de linie, apoi norii, păsările; ghiozdan juxtapus mâinii copilului; reprezentare și transparență a merelor în coroana arborelui; înclinare și rabatere a coșului și a fumului perpendicular pe acoperișul casei; utilizare a marginii inferioare a foii ca linie a solului.

în termeni de imperfecțiuni, de lipsuri, de stângăcii. Nu e mai puțin adevărat totuși că tocmai aceste imperfecțiuni grafice de care vorbește Luquet sunt cele ce constituie elementele persistente cele mai interesante ale teoriei sale, și aceasta, în ciuda criticilor legate în principal de concepția normativă subiacentă. Aceste imperfecțiuni grafice sunt deosebit de evidente între 4 și 10 ani, perioadă definită de Luquet cu expresia atât de evocatoare de „realism intelectual". În acest stadiu, copilul va alege dintre numeroasele particularități ale obiectului, observabile sau nu, indicațiile și detaliile ce traduc o cunoaștere particulară proprie acestei vârste. Trei concepte, de exemplaritate,

de transparență și de rabatere, ilustrează mai specific această perioadă.

Exemplaritatea corespunde necesității copilului de a povesti obiectul desenat și de a pune în evidență caracteristicile esențiale identificării imaginii; este vorba, întru câtva, de a exprima cât mai bine o cunoaștere ce caracterizează obiectul: în pofida oricărei alte logici, fiecare detaliu este desenat în mod exemplar, diversele elemente ale imaginii sunt executate succesiv și considerate indispensabile bunei înțelegeri a desenului.

Transparența răspunde aceleiași necesități de a sublinia ceea ce copilul cunoaște despre obiect și particularitățile sale, ignorând în același timp, într-un fel, constrângerile lumii vizuale. E cazul totuși, credem, să discutăm, pe de o parte, transparențele voite și deliberate, precum pisoii desenați în radiografie în burta pisicii și, pe de altă parte, cazurile foarte numeroase de transparențe legate de caracterul iterativ al actului grafic al copilului. Într-adevăr, tânărul desenator procedează cel mai frecvent prin asocierea detaliilor și înșiră pe foaia de hârtie elemente fără să fi planificat totuși inserția acestora într-o organizare spațială generală care să țină seama de ansamblul structurii vizuale. Succesiunea grafică a detaliilor reprezentate în desen și raporturile lor topologice nu sunt considerate de către copil în interacțiunile lor reciproce.

În sfârșit, Luquet a dat numele de rabatere unui ansamblu de procedee grafice care permit, datorită unor schimbări de puncte de vedere, reprezentarea pe foaia de hârtie a unui spațiu cu trei dimensiuni: astfel, roțile vehiculului sau picioarele mesei vor fi desenate de o parte și de alta a obiectului, dintr-o perspectivă vizuală imposibilă. Rabaterea apare, în realitate, ca ilustrarea exemplarității și a incapacității sintetice a copilului, care nu poate pune în corespondență sistematică fiecare dintre elemente prin intermediul ansamblului desenului. Rezultă astfel o serie de reorientări multiple, verticalitatea unui detaliu nefiind dată o dată pentru totdeauna, ci, dimpotrivă, adaptată și modificată în fiecare moment al traiectoriei, precum exemplul atât de clasic al coșului desenat perpendicular pe linia oblică a acoperișului casei sau numeroasele cazuri de drumuri

mărginite de copaci ori de case, sau desenarea pajiștilor împrejmuite de garduri etc.

2 / Lucrările lui Lowenfeld

Mai recent, Lowenfeld (1947, 1952) a propus o nouă abordare a evoluției în termeni de stadii, abordare care are meritul de a urmări evoluția grafică până la și în adolescență. Dacă valoarea lucrărilor lui Luquet se justifică prin recunoașterea implicită a conceptului de egocentrism prin intermediul noțiunii de realism, lucrările lui Lowenfeld, mai puțin cunoscute în limba franceză, pun în evidență noțiunea de schematism. Stadiile sunt definite prin modul în care subiectul percepe realitatea. Perioadele succesive sunt: grifonajul și mâzgăleala, preschematismul (4-6 ani), schematismul (7-9 ani), realismul incipient (9-11 ani), pseudorealismul (11-13 ani) și, în adolescență, diversificarea haptică sau vizuală.

Unul dintre meritele operei lui Lowenfeld este acela de a situa studiul desenului în contextul activității creatoare a copilului, la fel ca modelajul, de exemplu. În plus, reflecția sa este îmbogățită de observația desenului la copilul ambliop. Drept urmare, este înțeleasă mai bine perspectiva lui, care o depășește cu mult pe cea a modelului vizual. Pentru acest autor, toate liniile folosite de copil pentru a reprezenta realul nu sunt în raport strâns cu această realitate, și cu atât mai puțin cu realitatea vizuală; copilul utilizează cel mai frecvent forme și linii care își pierd semnificația când sunt despărțite de ansamblu, de exemplu un dreptunghi sau un oval pentru a reprezenta corpul personajului, trăsături paralele pentru a înfățișa picioarele sau brațele. Lowenfeld vorbește în acest sens de „linii geometrice"; aceste linii constituie o reprezentare schematică, indicând esențialul caracteristicilor figurii reprezentate; în schemă, există o interdependență confuză între elemente și ansamblu, interdependență care face ca semnificația simbolică a formelor și a liniilor să fie solidară cu existența întregului.

În jurul vârstelor de patru și cinci ani, copilul se inițiază în crearea conștientă a liniilor și a formelor, simboluri reprezentative care își găsesc originea în grifonajul copilului și în relația semnificantă trăită de copil; în timpul acestei perioade preschematice, desenul va fi caracterizat de căutări, de încercări, de schimbări constante ale formelor simbolice, fiecare copil având modul său caracteristic de a desena o casă, un câine, un omuleț, fără să fi ales încă ceva anume. De aceea, la această vârstă, lizibilitatea desenului copilului este deseori în funcție de o anumită familiaritate și de cunoașterea procedurilor alese. Treptat, prin numeroase repetiții și prin intermediul unor experiențe emoționale diversificate, schemele se vor îmbogăți cu detalii suplimentare; ele se vor organiza într-un mod mai mult sau mai puțin rigid și convențional. În această construcție a schemei, nu trebuie nici să subestimăm rolul imitației modelelor ambiante (cărți de imagini, televiziunea, alte desene ale copilului), nici să neglijăm influența stimulărilor sau sugestiilor adultului. Pentru Lowenfeld, rolul schemei nu poate fi înțeles decât considerând că aceasta este rodul unei îndelungi căutări individuale, intim legate de personalitatea copilului.

Spre șase sau șapte ani, copilul descoperă că există o anumită ordine în relațiile spațiale; copilul nu mai gândește că „asta e o casă", „ăsta e un copac", ci, dimpotrivă, stabilește relații între elemente și se consideră el însuși o parte a mediului înconjurător. Această evoluție se exprimă, cel puțin în cultura noastră, prin apariția unui simbol pe care Lowenfeld îl numește „linia de bază"; la început, copilul va pune orice lucru la marginea inferioară a foii de hârtie; ulterior, el va desena o linie pentru a simboliza baza pe care se află obiectele. În alte cazuri, linia caracterizează un aspect al peisajului, un munte de exemplu. Conceptul de rabatere poate fi ușor înțeles în cazul în care considerăm că fiecare obiect este desenat perpendicular pe linia sa de bază, coșul pe un acoperiș triunghiular, copacul de-a lungul drumului.

Spre nouă ani, reprezentarea schematică și liniile geometrice nu vor mai fi suficiente pentru a-i permite copilului să se exprime; copilul caută acum să-și îmbogățească desenul și să

Fig. 3 — Claire, 7 ani și două luni — „Desenează-ți familia". Desen cu creion negru — format A4.

Reprezentare schematică; personaje stereotipe; organizare a desenului într-un spațiu; indicație a liniei de bază și a mediului; indicație de ștergere cu guma în dreptul pantalonilor personajului masculin.

îl adapteze realității. El va trebui, drept urmare, să abandoneze utilizarea liniilor geometrice, devenite un mijloc de expresie inadecvat, și aceasta în favoarea unei reprezentări mai realiste, în care detaliile își păstrează semnificația când sunt separate de ansamblu. Pentru Lowenfeld, conceptul de realism nu înseamnă reproducerea fotografică a naturii, ci tentativa făcută de subiect de a reprezenta un obiect ca un concept vizual, incluzând în el totuși un anumit număr de experiențe și de informații care nu țin neapărat de domeniul vizual.

Perioada de la nouă la unsprezece ani va fi în general caracterizată printr-o situație conflictuală și pierderea progresivă a încrederii copilului în capacitatea sa de a reprezenta mediul. Schimbările observate rezultă din descoperirea semnificației

planului și a noțiunii de acoperire, ceea ce duce la regresia și apoi la dispariția desenelor prin transparență. În cursul acestei perioade, notăm apariția desenelor după natură, a desenelor după model, ca și a desenului decorativ, cel mai adesea cu motiv geometric.

Între unsprezece și treisprezece ani, produsul final al creației artistice va căpăta din ce în ce mai multă importanță; se va face simțită o distincție clară în reacțiile senzoriale ale copiilor față de producția lor grafică. Unii reacționează mai mult la stimuli de ordin vizual, precum culorile sau lumina; ei sunt înclinați să introducă perspectiva în reprezentarea spațiului. Alții sunt interesați mai ales de interpretarea unor experiențe subiective și pun accentul pe relațiile emoționale existente între ei înșiși și obiect. Pentru Lowenfeld, numai copiii de tip vizual vor să ajungă la o concepție „realistă", adică determinată de schimbările vizuale survenite la model, cum ar fi, de exemplu, modificarea mărimii obiectului o dată cu îndepărtarea lui. Pentru acești copii, spațiul cu calitatea sa tridimensională devine din ce în ce mai mult centrul intereselor lor: desenul lor înfățișează un spectacol.

Astfel, se vor diferenția două tipuri creative: „tipul vizual" și „tipul haptic". Aceste două tipuri de atitudini grafice se vor afirma pe deplin în cursul adolescenței. Subiectul de tip vizual contemplă lucrurile din exterior, el ia în considerare în primul rând ansamblul, analizează apoi detaliile, pentru ca în final să-și sintetizeze impresiile parțiale într-un nou tot; el este un observator atent și se comportă ca un spectator admirativ. Acești subiecți își încep, în general, desenul printr-un contur al obiectului de reprezentat, desen pe care îl îmbogățesc apoi cu numeroase detalii. Tipul haptic, mai puțin preocupat de experiența vizuală, este esențialmente emoțional: el se proiectează în desenul lui, în care participă ca actor, exprimă în el variatele impresii senzoriale, kinestezice, tactile care îl însuflețesc. Prea puțin interesat de respectarea impresiilor vizuale, el le interpretează în funcție de sentimentele sale, imaginea vizuală este corectată în funcție de factori personali, proporțiile desenului putând, de exemplu, să fie determinate de valoarea emoțională a obiectelor.

În spațiul haptic, predomină judecățile subiective și primează perspectiva de valoare. Suntem, de fapt, în fața unei manifestări a existenței de stil grafic pe care o regăsim în istoria artei, primul tip favorizând aparențele și amintind astfel de școala impresionistă; al doilea, privilegiind locul eului, ceea ce îl apropie de școala expresionistă.

Una dintre calitățile lucrărilor lui Lowenfeld este aceea de a fi descris evoluția desenului într-un mod foarte pragmatic, fără să neglijeze nici chestiunile concrete, nici aspectele pedagogice pe care le întâlnește cineva interesat de educația copilului. Chestionarele pe care le propune pentru judecarea calităților și competențelor unui tânăr desenator se îndepărtează de drumurile bătătorite și de metodele psihometrice uzuale. Ele constituie un instrument care ne obligă pe fiecare să reflectăm asupra substratului realizării artistice.

D / Lucrările de după 1960, abordarea de dezvoltare

Un tablou sintetic al evoluției activității grafice în funcție de vârsta copilului a fost propus de Osterrieth (1976). Este, după știința noastră, unul dintre cele mai complete și mai recente. Acest autor, bazându-se pe o îndelungată experiență personală în ceea ce privește desenul infantil și raportându-se la numeroasele publicații existente, definește patru niveluri: perioada de mâzgăleală, faza schematismului, faza realismului convențional și, în adolescență, diferențierea evoluțiilor individuale. Reluăm în continuare câteva dintre datele teoretice expuse în această interesantă sinteză și ne ilustrăm afirmațiile prin reflecții personale și exemple. Cu toate acestea, am optat deliberat pentru o descriere cronologică și secvențială a schimbării, considerând că studiile în termeni de stadii sau de niveluri pun accentul pe progresia liniară a schimbării, favorizând astfel o propensiune, deja prea frecventă, spre o concepție normativă a dezvoltării. În locul unei caracterizări externe în termeni de stadii sau chiar de faze sau de perioade,

am preferat o abordare longitudinală mai funcțională care îndeamnă la legarea semnului „obiectiv" de semnificația sa pentru subiect într-o secvență a dezvoltării. Vârstele pe care le vom menționa sunt cele observate, în general, în cultura occidentală. Ele nu pot constitui decât o referință foarte deschisă, capabilă de numeroase variații, atât la nivel individual, cât și pe planul cultural.

Ca și H. Wallon, considerăm că, în cursul dezvoltării, relația care face legătura între reprezentarea grafică și obiectul reprezentat nu poate fi înțeleasă decât prin introducerea unei medieri. Modificările care pot fi observate sau care pot fi provocate în desenele copiilor ar rezulta din „sinteze și din integrarea interfuncționale ale căror componente ar putea, de la caz la caz, să aibă o pondere mai mare asupra lui și eventual să-și recâștige independența" (H. Wallon, Lurçat, 1987, p. 15-16). Acest proces ar explica faptul că anumiți factori de influență apar, în anumite momente, în prim-plan, pentru ca ulterior să dispară în funcție de modificările spațiului mental. O foarte frumoasă ilustrare a acestei poziții este dată de Château (1965, p. 173), care, într-un studiu referitor la desen, arată, în privința fenomenului de lateralizare, cum socialul înlocuiește fiziologicul.

În aceste lucrări despre grafismul infantil, H. Wallon caută să sesizeze, prin intermediul studierii modificărilor, deteriorărilor sau rectificărilor desenului, cum se operează sintezele și combinațiile între spațiul motor, perceptiv și intelectual. Există, spune el, „substituiri ale unui tip cu celălalt, și nu doar prin progres continuu, ci printr-un fel de necesitate structurală care atrage după sine o veritabilă mutație de la unul la altul" (H. Wallon, Lurçat, 1987, p. 33). Schimbările grafice nu se pot explica prin preponderența crescândă a imaginii vizuale. În paralel, noțiunea de model intern nu epuizează în nici un fel relația dintre desen și modelul lui. Valoarea semnificantă a fiecărui element rămâne tributară raporturilor sale dialectice cu ansamblul, „spațiul mental" constituind un loc privilegiat în care pot coincide spațiul tridimensional al obiectelor și al motricității și spațiul bidimensional al simbolismului grafic.

1 / Primele linii

Vârsta apariției primelor linii variază, în general, între nouă sau zece luni și doi ani, în funcție de circumstanțele și de condițiile în care trăiește copilul; antecedentele acestei activități de trasare a liniilor sunt de căutat în maculare, în mângâlire, în plăcerea pe care o simte copilul de a produce un efect exterior sieși și de a-și afirma în acest fel existența. Referindu-se la lucrările și la observațiile lui Lurçat, Osterrieth descrie înlănțuirea între unu și doi ani: *primo*, linii lansate care își au originea în punctul de pornire al medianei corporale; *secundo*, linii de baleiaj grosolan verticale ce rezultă din mișcările de flexiune și de extensie ale antebrațului, și *tertio*, mângâleli circulare care dovedesc coordonarea mișcărilor brațului și ale umărului. Rotația încheieturii mâinii și intrarea în joc a activității mușchilor flexori ai degetului mare vor favoriza, în jurul celui de-al treilea an, realizarea cicloidelor și fragmentarea liniilor. La progresul motor se adaugă schimbarea perceptivă și posibilitățile de coordonare oculomotrice, permițând, de exemplu, în jurul vârstei de doi ani deja, limitarea liniilor la spațiul grafic definit de foaia de hârtie. În jurul aceleiași vârste se situează și ceea ce Lurçat numește „controlul punctului de plecare", permițând acroșarea liniilor de liniile deja existente, controlul punctului de plecare nefiind realizat decât după câteva luni (spre 2 ani și jumătate, după opinia lui Lurçat). Acest „dublu control" va permite realizarea figurilor închise, moment decisiv, care va favoriza apariția funcției simbolice.

Renunțând la teza realismului fortuit, Osterrieth insistă asupra importanței și rolului funcției simbolice în trecerea spre o activitate grafică reprezentativă. Ca și acest autor, suntem de părere că la copil se instalează foarte precoce o plăcere de a se juca cu „obiectul-urmă", de a-l identifica, plăcere întru totul asemănătoare celei a jocului simbolic. Se știe că un copil este încântat să elaboreze obiectul jocului în funcție de dorința sa momentană, cutia de carton devine „casa camionului", grifonajul desenat devine „elicopterul sau rața", în funcție de fantezia de moment sau de nevoile acțiunii jucate și trăite într-un prezent care nu respectă nici ceea ce a fost, nici ceea ce va fi. Un exemplu

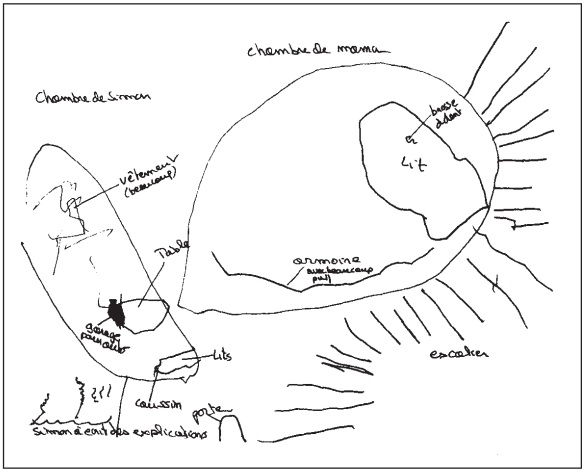


Fig. 4 — Simon, 3 ani și 4 luni — Desen liber
Un omuleț reciclat într-o casă — Desen cu tuș albastru — format A4
Caracter instabil și narativ al activității grafice; jocuri gramatoforii și exerciții de acroșaj; plăcere de a numi linia motrice; raporturi topologice elementare; caracter egocentric al reprezentării.

ne este dat de desenul lui Simon (3 ani și 4 luni), anunțat ca fiind cel al unui omuleț și devenit o casă (fig. 4).

O practică îndelungată ne face să credem că valoarea semiotică și reprezentativă a liniei desenate ține când de realizarea figurilor închise, când de densitatea și consistența grifonajului prezentându-se aproape ca o suprafață, când de caracteristicile liniei desenate și de factori aproape aleatorii (alunecarea creionului, a gestului…), asimilând astfel, în ochii adultului, producția infantilă și noțiunea de realism fortuit descrisă de Luquet.

În desen, ca și în joc, apariția reprezentativului va fi confirmată de discursul copilului, care își explicitează verbal acțiunea și caută să realizeze o mai bună corespondență între rezultatul activității sale egocentrice, prin definiție instabilă, momentană și schimbătoare, și exigențele fiabilității comunicării sociale. Dacă ne limităm doar la referința vizuală, analogiile între liniile trasate și discurs vor părea foarte sărace și arbitrare;

comprehensiunea extraordinarei creativități a grafismului infantil va rămâne dificilă și enigmatică. Dacă, dimpotrivă, luăm în considerare numeroasele experiențe și impresii perceptive care alimentează psihismul infantil, vom fi surprinși de proliferarea semnelor și a semnificațiilor, de uimitoarea bogăție și de diversitatea sistemelor de cifrare simbolică, a căror origine trebuie căutată atât în impresiile trăite, cât și în diversele raporturi formale. Astfel, realizând un grifonaj circular, copilul va afirma în același timp: „Se rotește, se rotește…", cuvinte care ilustrează importanța referințelor kinestezice cu prilejul instaurării unei relații semnificat-semnificant și confirmă datele propuse de Lowenfeld. Alt exemplu care menționează o referință vizuală insolită, cel al lui Martine (2 ani și 3 luni), care, după ce a observat în timpul unei plimbări dârele albe lăsate pe cer de avioane, desenează linii paralele și declară: „Sunt avioane", sau, al treilea exemplu, menționând o legătură topologică, cel al unui băiețel de 2 ani și jumătate, care, suprapunând două grifonaje longitudinale de culori diferite, precizează că este „o mașină în garaj" și, câteva clipe mai târziu, afirmă: „E un omuleț cu haine."

Ca și Osterrieth și Lurçat, vom afirma că, în măsura în care copilul îi resimte oportunitatea, începând de la doi ani se constituie un adevărat vocabular grafic, numit de unii ideograme, iar de alții, schemă sau preschemă. Este vorba despre căutarea formelor, a liniilor și chiar asamblarea formelor și a liniilor, permițând elaborarea unui sistem de expresie grafică. Ideogramele sunt numeroase: linii paralele, grosolan verticale sau orizontale, linii ondulate, zigzag, punctate, irizate, suprafețe grifonate sau hașurate, forme mai mult sau mai puțin circulare, ovoide de mărime variabilă, tot atâtea semne care pot, în plus, să se diferențieze prin alegerea culorilor.

2 / Spre vârsta de trei ani

Între doi și trei ani, alături de puterea cuvântului, copilul va descoperi puterea imaginii și capacitatea sa de a semnifica

printr-un desen, descoperire cu atât mai ușoară și apreciată, cu cât mediul cultural l-a familiarizat pe copil cu acest mod de exprimare (cărți de imagini, material hârtie-creion, programe televizuale). Conștient de o competență, copilul caută să producă mai mult și mai bine; el multiplică încercările, manipulează instrumentele și suporturile, experimentează gesturile și efectele lor; el caută noi combinații, le reține pe unele, le elimină pe altele, ameliorându-și fără încetare propriile scheme. Desenul aparent banal al lui Simon (3 ani și 4 luni) (fig. 4) dovedește principalele achiziții ale acestei perioade de vârstă: prezența formelor circulare, de mărimi diferite, perfect limitate, dovadă a unui excelent control perceptiv-motor; adăugarea la formele existente a unor linii rectilinii a căror orientare, direcție și dimensiuni sunt deliberat și practic controlate; prezența formelor incluse de mărime adaptată și variabilă; punerea în relație esențialmente enumerativă a liniilor unele cu altele și atribuirea de semnificații reprezentative asociate cu modurile de viață ale copilului și cu obiceiurile sale culturale (asta e scara, asta e camera mamei, acolo e dulapul cu multe pulovere etc.); în sfârșit, în colțul inferior stâng, se poate observa prezența graffitiurilor, indicație diferențiată de scriere, după exemplul mamei care a notat câteva observații pe foaia de hârtie.

În multe desene, analiza atentă a punctelor de plecare și a punctelor de frânare a liniilor, în relație cu direcția lor centrifugă, permite deseori emiterea unor ipoteze despre lateralizarea copilului. Trebuie totuși notat faptul că, în destule cazuri, în funcție de localizarea liniilor și de necesitățile ideografice, copilul va utiliza fie mâna dreaptă, fie mâna stângă, respectând în acest fel o logică spațială și o predispoziție anatomică.

3 / În jurul vârstei de patru și cinci ani

Între patru și cinci ani, cel puțin în cultura noastră, progresele vor fi considerabile. Capacitățile perceptiv-motrice permit de acum realizarea formelor rectangulare, dovedind capacități de prindere perpendiculară a liniilor unele de altele. Limbajul

grafic se organizează, își impune un anumit număr de reguli sintactice: respectarea orizontalității și a verticalității, amenajarea sus-jos a spațiului foii de hârtie, codarea anumitor elemente (linii orizontale pentru brațele omulețului, linii verticale pentru picioare), indicarea raporturilor topologice, a raporturilor de simetrie între elemente, a raporturilor de incluziune. Putem observa primele eboșe clar identificabile de personaje și de case, primele rudimente de scene sau evenimente anume. Desenul este alcătuit din ideograme sau din scheme, plasate unele alături de altele, cel mai adesea plutind în mod aparent independent într-un spațiu sumar organizat, într-o perspectivă larg egocentrică: unul sau mai multe personaje, un soare în partea de sus a foii, un grifonaj albastru indicând cerul, una sau mai multe case cu câteva detalii, un copac, flori, iarbă, un animal sau alte obiecte, în funcție de temă… Câți copii, atâtea teme și atâtea desene.

În câteva luni, copilul își perfecționează modul de operare, își transformă și își acomodează schemele, încearcă să le facă mai obiective, mai conforme cu realitatea culturală. În funcție de sugestiile sau remarcile care îi sunt făcute, el își agrementează desenul cu detalii suplimentare. Reprezentarea omulețului se diversifică; omulețului de tip „larvă", simbolizat printr-o suprafață mai mult sau mai puțin circulară și câteva filamente, îi iau locul scheme variate, cum ar fi, de exemplu, „omuleți-Domnul" de formă ovoidă sau dreptunghiulară, cu picioare lungi și pălărie, sau „omuleți-Doamnă" de formă rotunjită sau triunghiulară, cu păr. Vom analiza în a doua parte a capitolului această evoluție care a fost obiectul a numeroase cercetări specifice. La fel, o schemă ca aceea a casei se îmbogățește cu elemente diferențiatoare: tânărul artist modifică numărul, amplasarea și maniera de a desena ferestrele, se lasă influențat de un model propus într-o carte de imagini, se inspiră din propria sa locuință pentru a desena forma ușii garajului. Pe scurt, desenul se individualizează, dobândește o notă anecdotică, caractere pitorești și specifice proprii desenatorului. Fiecare copil are modalitatea sa de a acționa, deopotrivă asemănătoare și diferită de a altuia. Pentru a păstra și a ameliora valoarea

semnificativă a operei sale, copilul nu ezită să multiplice codurile și ideogramele în defavoarea coerenței logice; este vârsta transparențelor, a rabaterii, a disproporțiilor și a altor particularități grafice, descrise în mod curent ca tot atâtea imperfecțiuni și erori, numitor comun al unei producții luxuriante, dovadă a creativității infantile. Dintr-o asemenea perspectivă, vom înțelege lesne că orice abordare de natură metrică sau cantitativă nu poate fi, la această vârstă, decât reductivă și nesatisfăcătoare.

Pe plan psihopedagogic, credem că este important să subliniem rolul pe care îl pot juca diferitele medii educative, și mai ales școala. Familiarizarea cu materialul grafic (hârtie, carton, vopsele, creioane, tușuri…) are, în general, un efect benefic asupra interesului pe care îl acordă copilul exprimării grafice; în plus, numeroasele exerciții motorii și perceptive, precum

Fig. 5 — Jean, 4 ani și 4 luni — Desen liber — O casă și o pajiște
Desen făcut cu carioca — culori aprinse — format 44 cm x 34 cm

Casă schematică, cu fereastră, ușă, acoperiș triunghiular, toate elementele sunt realizate la fel cu carioca roșie; în dreapta foii, un cadrilater desenat cu carioca verde, cu excrescențe rotunjite de culoare roșie.

decupajele, colajele, clasarea formelor, jocurile de observație, sunt tot atâtea situații care colaborează la îmbogățirea potențialului copilului și la elaborarea unor scheme grafice foarte diversificate. Două desene (fig. 5 și fig. 6), judicios alese, realizate la școală de un băiat, între patru și șase ani, ilustrează întru câtva progresia rapidă a schimbărilor la aceste vârste. În primul desen, făcut cu carioca în jurul vârstei de patru ani și șase luni, notăm jocul acroșărilor de forme, o organizare sumară a spațiului și câteva stângăcii, în timp ce în al doilea, făcut cincisprezece luni mai târziu, prezența contururilor liniare trasate cu ajutorul unui tuș negru constituie un înveliș care limitează și situează obiectul în spațiu. Controlul precis al punctului de plecare al liniei, al parcursului ei și al punctului ei de sosire asigură progresul în

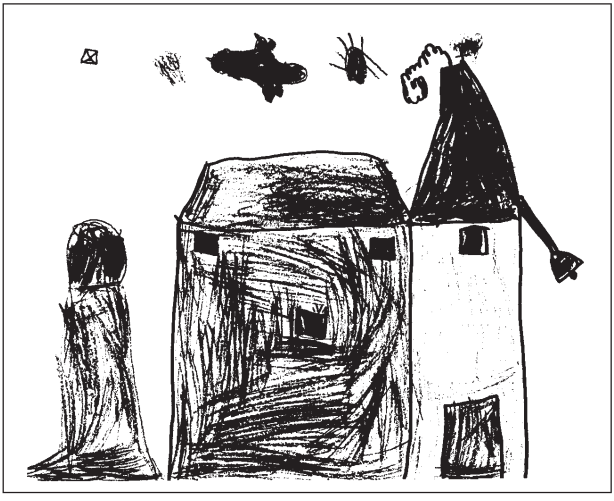


Fig. 6 — Jean, 5 ani și 6 luni — Desen liber — O biserică
Desen cu creioane colorate — format 44 cm x 34 cm

Indicație ușor de recunoscut a mediului (copac, nor, avion, soare); organizare precisă a desenului la marginea inferioară a foii de hârtie; ajustare a schemei casă prin asocierea de detalii specifice (cruce, clopotniță); contur al elementelor realizat cu carioca neagră și utilizare a creioanelor colorate; culori parțial realiste (copacul și acoperișul clădirilor).

asamblarea formelor. Casele desenate pot fi recunoscute, caracterizate prin detalii observate în realitate (perdele, clanțele ușilor…).

Cu titlu de sinteză recapitulativă, ni s-a părut interesant să prezentăm aici o observație longitudinală și să grupăm într-u n tabel (tabelul 1) momentele de apariție a anumitor elemente în producția unui băiețel. Este vorba, firește, de un exemplu, vârstele menționate sunt cu titlu indicativ, nefiind în nici un fel o referință normativă. Interesul observației rezidă în principal în descrierea secvențială a schimbărilor observate între trei și cinci ani și șapte luni.

Tabelul 1. — Evoluție a desenului unui băiețel între 3 ani și o lună și 5 ani și 7 luni

Elemente luate în considerare	Vârstă
Prima schiță de omuleț	3 ani
Cercuri definite, izolate, spirale, inele concentrice	3 ani, 20 de zile
Construirea cercului în unghiuri	3 ani și 1 lună
Corespondență între forma obiectului și forma desenului	3 ani și 3 luni
Apariția primei scheme	3 ani și 5 luni
Prima casă ce poate fi recunoscută	4 ani și 1 lună
Reprezentarea soarelui și eboșă a cerului	4 ani și 2 luni
Evoluția schemelor, eboșă de scenă	4 ani și 3 luni
Personaje primitive, dar structurate	5 ani
Efect de transparență	5 ani și 1 lună
Primul peisaj	5 ani și 2 luni
Reprezentarea liniei solului alta decât marginea foii de hârtie	5 ani și 3 luni
Scene complexe	5 ani și 7 luni

4 / Vârstele ulterioare

Șase ani constituie din multe puncte de vedere o vârstă a schimbărilor; copilul părăsește lumea prezentului, gândirea i se organizează, face legături între ce este, ce a fost și ce va fi.

Sincretismul și egocentrismul apar ca niște relicve ale trecutului. În termeni piagetieni, vom spune că există descentralizare și reversibilitate operatorie. Copilul face legături între percepții simultane sau succesive, conciliind, dincolo de o realitate imediată, datorită unui sistem coerent de reciprocitate, multiplele fațete ale unui obiect. La nivel grafic, achizițiile se exprimă în posibilitatea de coordonare a schemelor succesive și prin punerea în relație a punctelor de vedere diferite.

Școlarizarea are, desigur, o influență asupra evoluției modului de a fi și de a acționa al copilului. Prin transmiterea cunoștințelor, școala contribuie la construirea referințelor și modifică deseori într-un mod de neșters proiectul desenatorului. Variabilitatea informativă a mediilor în această materie este considerabilă. Într-o mai mare măsură decât în primii ani, contextul sociocultural va fi atât de determinant, încât va fi riscant să judeci valoarea unui desen fără a te referi la condițiile și la momentele producției. La aceste vârste, câțiva copii sunt deja înclinați să neglijeze acest mod de exprimare, în timp ce alții, dimpotrivă, continuă să îi acorde mult interes.

Între șase și nouă ani, pe plan grafic, se remarcă dispariția progresivă a aditivității și trecerea la integrativ. În cultura noastră, cel puțin, indicii din ce în ce mai numeroase dovedesc o atenție crescândă față de datele vizuale: desenul devine spectacol; el asociază într-un ansamblu elemente având semnificații sociale și relații definite în timp și spațiu. Gruparea și asamblarea iterativă a ideogramelor se dovedesc din ce în ce mai nesatisfăcătoare în ochii desenatorului, preocupat să manifeste o competență rațională și o logică valorizată de grup. Indiferent că este vorba de un omuleț, de o casă sau de altă temă, detaliile se vor multiplica. Ele vor fi combinate unele cu celelalte, dispuse într-un mod coerent, conciliind într-o aceeași imagine exigențele fiecărui subansamblu. Astfel, trăsăturile feței, părul și eventual pălăria apar ca tributare una celeilalte, se desenează proporțional cu personajul; la fel, ușa, ferestrele, coșul casei vor fi considerate în relațiile lor cu celelalte detalii ale desenului. În reprezentarea scenelor, personajele stabilesc raporturi unele cu altele, își dau mâna sau desfășoară o activitate determinată:

se joacă, lucrează, culeg flori. În paralel, alegerea culorilor este dictată de o grijă convenţională pentru obiectivitate şi dovedeşte un interes crescând pentru o reprezentare de tip naturalist.

Această evoluţie este marcată foarte clar în schimbările de modalitate a reprezentării spaţiului şi în interesul copilului pentru desenul de peisaj. Dacă, anterior, elementele desenului erau dispersate pe foaia de hârtie sau puse pur şi simplu pe marginea inferioară a foii, spaţiul nefiind întru câtva reprezentat, ci mai curând evocat de limitele foii sau prin prezenţa unui cer sau a unui soare, în jurul vârstei de şase sau şapte ani autorii notează apariţia unei linii a solului şi/sau a unei suprafeţe de bază, permiţând situarea elementelor şi a personajelor desenate într-un mediu. Spaţiul este conceptualizat, am spune fără reticenţe că dobândeşte consistenţă, densitate. Foarte rapid, copilul învaţă să folosească suprafaţa disponibilă: el va utiliza procedee precum reprezentarea în elevaţie sau vedere aeriană, amestecând, într-o aceeaşi alcătuire, diferite modalităţi reprezentative.

Vârsta de şapte–opt ani va fi în multe cazuri apogeul, dar va înregistra deja declinul unei activităţi grafice dominate de o tendinţă de schematizare şi de o nevoie de reprezentare convenţională. Primatului contribuţiei motrice care prezida fabricarea primelor ideograme îi ia locul acum preponderenţa unei contribuţii perceptive şi ideatorii, acordându-se în general o prioritate şi o plusvaloare datelor vizuale. Desenul redă obiectul în absenţa sa, el evocă o realitate potenţială şi participă, ca urmare a acestui fapt, la un sistem de obligaţii semiotice. Mai mult decât o oglindă sau o reflectare, el este o reconstrucţie reprezentativă, centrată, în funcţie de imperativele momentului, pe anumite detalii sau anumite relaţii. Procedeele de transcriere vor ţine când de marcarea prin indicaţii schematice şi geometrice, când de un sistem de reprezentări înrudite, de exemplu, cu naturalismul vizual sau cu un cu totul alt sistem de semne.

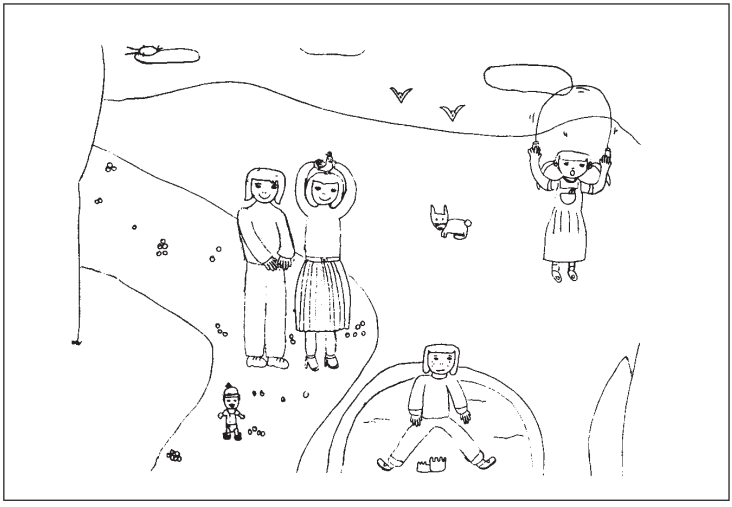
Zece ani înseamnă deja sfârşitul copilăriei. Amestec de imaginaţie şi de reprezentare a obiectului, recunoaşterea socială a funcţiei desenului va trece de acum prin concilierea proiecţiei

unei lumi interioare și a unei convenții culturale. Priceperea desenatorului a devenit deopotrivă o realitate individuală, dar și expresia stăpânirii unei cunoașteri colective. Desenele sunt mai puțin schematice, mai puțin stereotipe, mai elaborate. Ele se vor figurative. La copiii noștri, caracteristicile infantile și „imperfecțiunile" atât de tipice ale vârstelor anterioare dispar definitiv; în alte perioade și în alte locuri, ele vor constitui tehnici privilegiate. Oricum, modurile de reprezentare se apropie de modurile familiare adultului; ele dovedesc un efort de observație și de reflecție, o grijă pentru conformitate, fenomen care, din păcate, în destule cazuri, va aliena treptat activitatea creatoare a copilului.

La această vârstă, se întâlnesc câteva reprezentări realiste convenționale, evocări ale scenelor trăite, natură moartă, desen de peisaje sau copie a modelelor; realizări care, orice s-ar spune, dovedesc încă, cel mai adesea, abilitatea crescândă a desenatorului. În paralel, se întâlnesc desene stilizate, decorative, de natură geometrică sau uneori reproduceri mai personale, din care transpare problematica pubertară.

Schimburile se operează mai ales la nivelul reprezentării spațiului, cu încercări de evocare grafică a celei de-a treia dimensiuni, respectiv adâncimea. Se observă, printre altele, abandonarea liniei solului în favoarea utilizării planului și apariția unei linii a orizontului, permițând o structurare spațială în trei dimensiuni. Se notează diferite tentative de reprezentare a îndepărtării și diverse încercări de indicare a unei perspective vizuale, precum, de exemplu, diminuarea sistematică a dimensiunilor obiectului o dată cu distanța sau luarea în considerare a existenței acoperirii vizuale. Să menționăm în acest sens cercetările realizate de Frésard (1981). Acest studiu arată clar că maniera în care copiii elvețieni reprezintă îndepărtarea se caracterizează printr-un efort de dezvoltare semnificativ. Copiii de nouă și de zece ani au recurs la multiple strategii, pe cât de originale, pe atât de ingenioase, permițând rezolvarea problemei puse: drumul, de exemplu, poate să dispară într-un tunel sau în spatele unui deal, poate fi jalonat de indicații kilometrice (100 sau 1000 km) sau de panouri indicatoare

(New York, Paris…). Copiii din acest grup de vârstă trasează cel mai adesea drumuri efectiv mai lungi decât cea mai mare dimensiune a foii de hârtie, drumuri în bucle, de exemplu, dovedind astfel o nediferențiere a noțiunilor de îndepărtare, lungime și durată. De fapt, așa cum scrie Frésard (1981, p. 307): „Ei dau semnificantului (desenul) proprietatea fizică a semnificatului



(lungime), în timp ce subiecții mai vârstnici (11 ani și 12 ani) reprezintă cel mai adesea îndepărtarea printr-un procedeu mai convențional, care constă, de exemplu, dintr-o schiță a cărei îngustare este considerată mai aptă să indice îndepărtarea decât lungimea."

Lipsa de tehnică va constitui adesea un obstacol și va contribui la insatisfacția desenatorului în fața rezultatului obținut, atitudine întărită de interesul redus pe care îl acordă adultul producției viitorului adolescent: să desenezi înseamnă puțin să te joci, e copilăresc, nu e întru totul ceva serios, nu poate fi decât o activitate recreativă.

Continuarea activității grafice este o poveste lungă, care se confundă cu istoria persoanei și a culturii sale. Dispariția producției grafice la adolescență nu este decât o iluzie: este evident că producția adolescentului nu răspunde decât foarte parțial așteptării sociale și colective. Contribuțiile motrice și cognitive care au guvernat schimbările observate în timpul copilăriei și care, prin dimensiunile lor maturaționale, marcau evoluția cu pecetea comunitară, nu vor mai juca de-acum înainte decât un rol secundar. În avanscenă se află acum funcțiile inițiale de comunicare, de creativitate, de expresie.

Câteva cercetări efectuate asupra desenului adolescenților au arătat clar o continuare a evoluției, atât în privința modului de a desena, cât și în alegerea temelor. Vom semnala, printre altele, tendința marcată de stilizare, de abstractizare, prezența

Fig. 7 — O plimbare la țară
Desen cu creion negru — format 36 cm X 27 cm

Sus: Yvonne, 11 ani — Reprezentare realistă, convențională, schematică; preocupare pentru conformitate și elaborare a detaliilor; tentativă de reprezentare a spațiului, utilizarea planului și a liniei orizontului; influența modelelor socio-culturale.

Jos: Josiane, 12 ani — Evocare a unei scene (fetița îl ajută pe băiețel să se ridice), personaje văzute din profil; reprezentare a adâncimii și indicare a liniei orizontului; utilizare a schemelor diversificate în reprezentarea copacilor; utilizarea procedeelor convenționale pentru a reprezenta mișcarea.

desenelor caricaturale, grotești, irealiste, în care simbolismul ia locul reprezentării figurative.

E / Studiul desenului cu temă, desenul persoanei

Foarte multe cercetări sunt consacrate analizei schimbărilor în reprezentarea unei teme specifice. Este vorba, în general, despre desene obținute la comandă, în situații standardizate, permițând studierea sistematică a unui aspect sau a altuia al dezvoltării. Proliferarea cercetărilor, multiplicitatea și amploarea domeniilor tratate fac orice sinteză imposibilă. Am spune chiar că, în cazul acestei excepții, bogăția se învecinează cu anarhia, desenul fiind, fără diferență, obiect de cercetare și instrument de cercetare.

Se pot opera și combina câteva delimitări. Putem, de exemplu, să privilegiem tema și să luăm în considerare, pe de o parte, desenele de natură geometrică (cerc, pătrat, cub, stea, figură mai elaborată…) și, pe de altă parte, desenele de natură negeometrică cu valoare reprezentativă (personaj, copac, casă, barcă, bicicletă, peisaj, scenă particulară…); putem deopotrivă să fim interesați mai mult de situațiile declanșatoare și să luăm în considerare incidențele lor asupra producțiilor grafice (influența consemnului, rol eventual al modelului, diverse interferențe de natură experimentală).

Aceste lucrări, în marea lor majoritate, corespund unei preocupări pentru aplicații practice; vor fi analizate cu mai multă atenție în capitolul III. Ele sunt, în general, concepute și realizate într-o optică de măsurare a dezvoltării și se integrează în baterii de teste; totuși, câteva dintre cele mai recente caută să aprofundeze cunoașterea noastră despre psihismul copilului și despre psihologie în general.

Oricare ar fi situația și oricare ar fi tema propusă, aceste desene au în comun un imperativ de comunicare între cel ce privește desenul și cel ce realizează desenul. Acest imperativ de comunicare impune existența unui sistem de semne și de semnificați. El favorizează o comunitate de limbaj: desenul cu

temă, oricare ar fi ea, îl trimite obligatoriu pe desenator spre reprezentarea unui ansamblu de cunoștințe și utilizarea unui sistem de codare a referințelor alese. Prin natura sa, un asemenea desen solicită deci la copil capacitatea lui de a se situa în raport cu realul și cu imaginarul, producția realizată luând deseori aspectul unui compromis, martor al exigențelor socioculturale și al spațiului psihic propriu desenatorului. În funcție de circumstanțe și de locuri, copilul supus constrângerilor realității externe și presiunilor vieții sale interne va realiza un desen ale cărui dimensiuni și caracteristici vor constitui întru câtva axele potențiale de analiză și de interpretare.

1 / Limitele abordării psihometrice

Ansamblul evoluției reprezentării personajului uman este, în general, asociat cu existența și cu utilizarea testului omuleților (Fay, Goodenough, Harris, Royer) (vezi cap. III). Această evoluție este atunci descrisă în termeni de perfecționare a imaginii vizuale, în termeni de număr de detalii prezente, corect reprezentate. Progresele sunt definite prin comparația desenului copilului cu un referent teoretic ales în funcție de o logică adultă și, în general, conformă cu o copie mai mult sau mai puțin fidelă a unei imagini fotografice a persoanei. Această atitudine ni se pare întru câtva desuetă: ea corespunde unei concepții implicite reductive și negative a mentalității infantile. În plus, izolarea unei caracteristici sau a alteia și luarea ei în considerare independent de sistemul în care apare nu pot decât să falsifice informația. În psihologia copilului, după cum afirmă H. Wallon: „Destule dificultăți vin din faptul că ansamblurile naturale în care se înscrie viața psihică nu au fost luate în considerare. Nu materialitatea unui fapt e ceea ce contează, ci sistemul căruia îi aparține, în clipa în care se manifestă el" (H. Wallon, 1945, citat de Orsini, 1965, p. 12).

Rezultă din această abordare că o cunoaștere a evoluției desenului personajului este deseori lacunară, limitată de constrângerile metodologice impuse studiilor psihometrice. Luăm în

considerare trăsături izolate dintr-o perspectivă de prezență sau de absență (detalii ale ochilor, prezență a gâtului…), de ameliorări ale reprezentării (picioare sau brațe reprezentate printr-o linie simplă sau printr-o linie dublă, respectarea proporțiilor…). Uităm să avem în vedere un anumit număr de variabile de natură mai globală sau structurală, ca, de exemplu, modalitățile proprii naturii liniilor, unor caracteristici de utilizare a spațiului, organizării generale a producției (structura personajului, vârsta aparentă a personajului, atitudine…) (Osterrieth și Cambier, 1976). Aceste variabile creează deopotrivă specificitatea, bogăția, complexitatea și interesul producției.

Trebuie în egală măsură să menționăm că etalonarea acestor teste este obligatoriu realizată pe eșantioane transversale și cuprinde mai multe vârste. În consecință, nu sunt luate în considerare decât caracteristicile grafice a căror evoluție este îndelungată, regulată și corespunde exigențelor statistice stabilite de cercetător. Caracteristicile care apar într-un mod mai punctual sau a căror evoluție este mai limitată în timp sunt rareori luate în considerare (de exemplu, indicarea buricului, a organelor sexuale la anumite vârste).

Pe deasupra, grupurile de vârstă sunt stabilite arbitrar, în general de la un an la altul, și corespund vârstei cronologice. Cercetătorii sunt indiferenți la dimensiunile dinamice ale procesului de dezvoltare presupus continuu și regulat (Osterrieth, 1974). Ei neglijează alte criterii de creștere, de exemplu pubertatea, și uită evenimentele trăite de copil, evenimente care pot fi sursă de schimbare și de învățare.

Într-un studiu referitor tocmai la desenul ființei omenești, Haesaerts și Querton (1973) au analizat curbele de evoluție a caracteristicilor desenului, luând ca referință grila de analiză propusă de Osterrieth și Cambier (1976). Calculul statistic a arătat că vârstele nu au aceeași probabilitate de a constitui începutul sau sfârșitul unei faze de schimbare, vârstele de tranziție variind în funcție de sexul desenatorului și al personajului desenat. Astfel, e foarte important să stabilim, pentru personajul feminin desenat de fete, un prim moment de cezură între nouă și zece ani (număr important de sfârșit de proces)

și un al doilea moment între treisprezece și paisprezece ani (număr important de început de proces). Dimpotrivă, pentru personajul feminin desenat de băieți, momentele de cezură se situează între opt și nouă ani, și între unsprezece și doisprezece ani. Determinarea momentelor de schimbări depinde evident de caracteristicile considerate și ridică problema spinoasă a continuității sau a discontinuității dezvoltării.

Astfel, prin aceste opțiuni, psihologul sărăcește sistemul de semne, amplifică banalul și uzualul, reduce diversitatea și elimină originalitatea. În realitate, cel mai adesea, lucrările globalizează și rezumă un ansamblu de date individuale. Ele ignoră deliberat caracterul neregulat al producției și, simultan, bogăția desenului fiecărui copil.

2 / Specificitatea temei

Extraordinara bogăție a desenului personajului nu poate fi înțeleasă decât în funcție de natura și de caracterul particular al referințelor utilizate: nu numai că desenatorul cunoaște ceva despre ființa umană, dar, în plus, el se vede zilnic ca o persoană: să desenez un omuleț, un personaj înseamnă deopotrivă să reprezint o clasă de obiecte dar și a reprezenta ceea ce sunt. Imagine a eului și imagine a ceea ce sunt ceilalți, desenul ființei omenești va face obligatoriu referire la registre perceptive extrem de variate, precum informațiile kinestezice, proprioceptive, vizuale, cunoștințele dobândite sau experiențele trăite.

Prin natura sa, această temă se situează la răspântia dintre înăuntru și în afară, dintre interioritate și exterioritate. Ea este un loc al ambiguității în care se amestecă reprezentările elementelor trăite care definesc identitatea mea psihică și cele ale elementelor realității externe, materială și obiectivabilă (am ochi, un nas, o gură, port haine…). Fără îndoială că această dualitate e cea care creează deopotrivă interesul, bogăția, dificultatea și valoarea temei.

Pe plan teoretic, analiza desenului personajului va vehicula aproape obligatoriu conceptele polisemice de schemă corporală

și de imagine a corpului. Ar fi extrem de prezumțios să căutăm să elucidăm aici controversele și confuziile care îi pun în opoziție în acest domeniu pe autorii cu opțiuni foarte diversificate. Astfel încât nu vom face decât să enunțăm câteva țeluri teoretice care să ajute la analiza urmei dinamice pe care o constituie desenul personajului.

Deși numeroși autori, precum H. Wallon, recunosc importanța dialogului tonic al corpului copilului cu anturajul său, meritul de a lărgi conceptul de schemă corporală spre câmpul imaginarului (cf. Decobert, 1995) le aparține psihanaliștilor. Într-adevăr, dacă corpul ca atare este locul de întâlnire cu celălalt și participă în acest fel la elaborarea imaginii eului, el este totodată, prin esență, locul de cristalizare a multor fantasme, fiind în slujba eului. Provenită din întâlnirea dintre realitate și subiectivitatea noastră, imaginea corpului se construiește de-a lungul meandrelor dezvoltării libidinale. La modul general, se poate considera că expresia „schemă corporală" corespunde mai mult unei concepții psihobiologice axate pe experiența activă a copilului, în timp ce expresia „imagine a corpului" ar reda o trăire fantasmatică studiată prin intermediul curentului psihanalitic.

Dintre numeroasele publicații existente, o vom semnala pe aceea a lui Anzieu (1985, p. 39) și noțiunea de eu-piele, căreia îi dă definiția următoare: „O figurare intermediară de care eul copilului se servește în cursul fazelor precoce ale dezvoltării sale pentru a se reprezenta pe sine ca eu conținând procesele psihice, pornind de la experiența pe care o are despre suprafața corpului." Această noțiune de înveliș corporal, limitând frontierele corporalității, evocă locul de întâlnire dintre eu și lumea exterioară; ea ar fi o zonă de schimb în care se pot exprima distorsiunile perceptive și kinestezice, tensunile interne, conflictele de orice natură.

Am compara fără dificultate geneza acestui concept și necesitatea în care se află desenatorul de a figura, printr-o linie sau mai multe într-un spațiu bidimensional, ceea ce este semn al unui obiect tridimensional, în cazul de față un personaj. Din acest punct de vedere, analiza primelor încercări de reprezentare

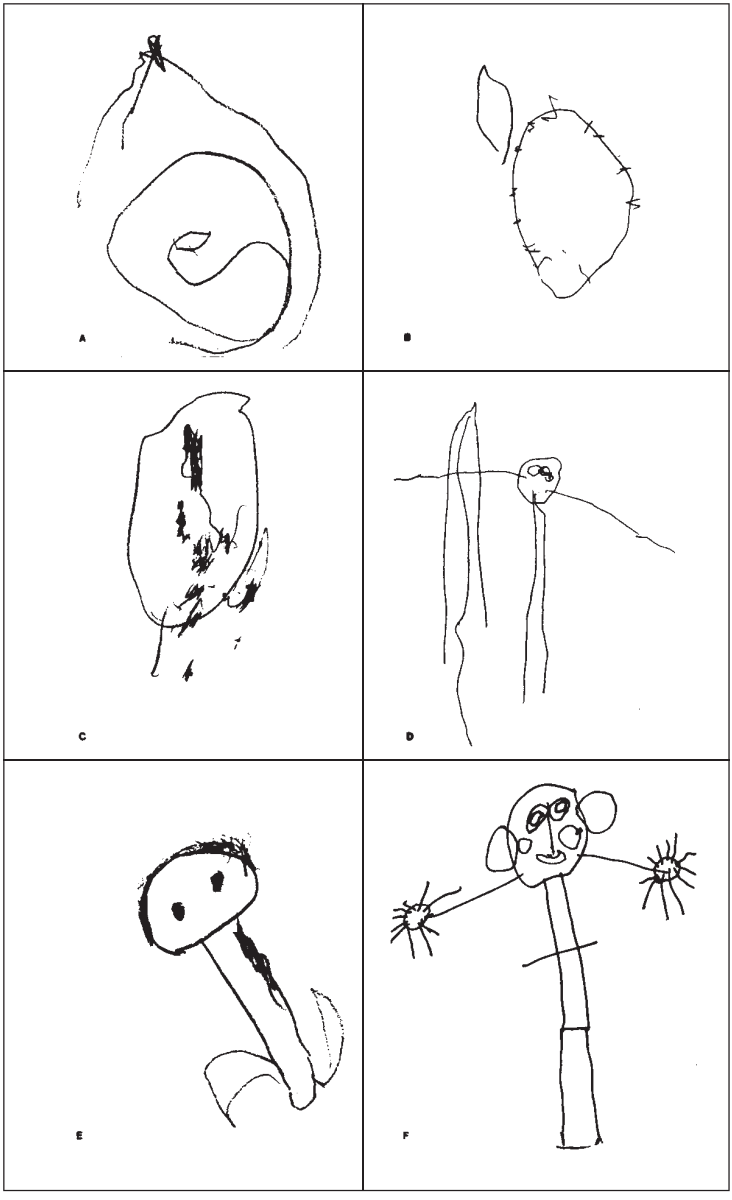
a unei ființe umane ne furnizează un material deosebit de ilustrativ. Într-adevăr, dacă admitem că activitatea grafică a copilului nu este o activitate aleatorie sau anarhică și că ea oglindește, într-un anumit fel, decentrarea subiectului și dialogul existent între eul-subiect și eul-obiect în sânul Eului în devenire, semnele distinctive care permit să se identifice primele realizări ale omuleţului ar trebui să trimită la impresiile trăite și la experiențele kinestezice care, în mod implicit, structurează înțelegerea eului și relația cu mediul înconjurător.

3 / Primele reprezentări

Nu ni se pare, așadar, surprinzător să regăsim, în primele tentative de reprezentare a personajelor, modalități de acțiune care traduc, pe de o parte, modurile uzuale de obținere a informațiilor și de schimburi dintre copil și mediul său și, pe de altă parte, impresiile contemporane ale eboșei nașterii imaginii eului. În realitate, două modalități grafice sunt, în general, menționate de majoritatea autorilor ca fiind primele caracteristici permițând identificarea desenului unui personaj: *primo*, un efect de suprafață legat cel mai adesea de închiderea schiței, de caracterul ei circular, sau de prezența elementelor menite să o „umple“ și *secundo*, o organizare filamentoasă longilină, orientându-se ulterior în mod vertical. În ambele cazuri, caracterul deliberat și intenţional al reprezentării poate fi accentuat de prezența prelungirilor filamentoase prinse de liniile existente.

Primele reprezentări sunt cel mai adesea repertoriate sub expresia generică de „omuleț larvar“, noțiune discutabilă în măsura în care globalizează ansamblul de modalități grafice la care recurge copilul și nu permite disocierea semnificanţilor și semnificaţilor.

Căutând să descrie și să înțeleagă mai bine geneza primelor reprezentări umane, Osterrieth și Cambier (1976) propun o diferențiere mai precisă a liniilor și iau în considerare încercările de reprezentare sub aspectul organizării lor de ansamblu. Ei


A
B
C
D
E
F

definesc trei structuri primitive: structura „protoplasmă", structura „cap-trunchi" și structura „trunchi-picioare", pe care o pun în opoziție cu o structură diferențiată, structură în care nu mai există o confuzie posibilă între elementele cap, trunchi și membre.

Structura de tip „protoplasmică" corespunde uneia sau mai multor suprafețe, în general rotunjite, mai mult sau mai puțin închise, plasate unele lângă altele. Ea pune accentul pe efectul „contur-masă", un fel de înveliș conținător al interiorității corporale, caracteristică ce poate fi și mai mult accentuată de indicația, în interiorul ovoidului, a unuia sau mai multor graffiti.

În cazul structurii „cap-trunchi", este vorba de o formă circulară sau ovoidă, mai mult sau mai puțin închisă, putând conține elemente incluse (de exemplu, cercuri sau linii evocând ochii, gura, hașuri sau cicloide evocând burta), formă de care se leagă una sau mai multe linii, mai mult sau mai puțin rectilinii, uneori iradiante, uneori paralele. La extremitățile acestor linii se pot găsi câteva indicații grafice evocând picioarele, mâinile sau degetele.

A treia structură, mai puțin cunoscută decât precedentele, este structura „trunchi-picioare". Schematizarea se bazează aici pe lungime și pe o organizare longilină, mai mult sau mai puțin verticală; intervalul dintre filamentele ce evocă picioarele poate fi hașurat sau obliterat, într-un fel sau altul, de către copil. În alte cazuri, filamentele evocând „picioarele" sunt intenționat reunite printr-o linie mai mult sau mai puțin orizontală, defi-

Fig. 8 — Primele reprezentări ale omulețului (foaie A4)

a) Băiat, 2 ani și 11 luni. — Structură de tip „protoplasmă" (creion moale, culoare maro).
b) Băiat, 3 ani și 11 luni. — Structură de tip „protoplasmă" (creion negru).
c) Fată, 3 ani. — Structură „cap-trunchi" (creion de culoare roșie, câteva linii maro).
d) Băiat, 3 ani și 11 luni. — Structură „cap-trunchi" (creion negru).
E) Fată, 3 ani și 4 luni. — Structură „trunchi-picioare" (creion moale, utilizarea a trei culori).
F) Fată, 4 ani și 2 luni. — Structură „trunchi-picioare" (cariocă, utilizarea a patru culori).

nind un „trunchi“, deşi laturile „trunchiului“ şi „picioarele“ continuă să fie desenate dintr-o singură trăsătură şi, întrucâtva, nedisociate, această caracteristică putând dăinui la vârste mai înaintate.

Aceste imagini, trebuie să o recunoaştem, nu seamănă, cel mai adesea, cu un personaj uman decât în măsura în care există combinaţia dintre un efect de contur-masă, semn eventual de interioritate, şi prezenţa unor linii filamentoase, un fel de pseudopode amintind de o organizare longilină care exprimă, poate, o experienţă de mişcare şi de acţiune. Aceste ipoteze îşi găsesc, cel mai adesea, confirmarea în verbalizările şi comentariile copilului care desenează, îndeosebi la adăugarea liniilor şi a detaliilor, identificate ca o burtă, ca nişte picioare, ca păr sau ca nişte ochi.

4 / Studiile longitudinale

Abordările longitudinale sunt rare şi dificile. Ele ridică un mare număr de probleme la nivelul strângerii materialului, al selecţionării şi al analizării sale. Printre studiile cele mai cunoscute, trebuie citate numele lui Eng (1931, 1957), interesat de evoluţia desenelor fiului său, şi al lui Lurçat (1974), descriind executarea primelor linii de către copiii săi. Aceste studii au meritul de a fi încercat să sesizeze transformările succesive ale producţiei fiecărui copil şi să înţeleagă mecanismele aflate la baza evoluţiei. Unele dintre aceste studii au, în plus, avantajul de a fi optat pentru observaţia atentă a comportamentului copilului care desenează.

Asemenea analize scot, în general, în evidenţă caracterul neregulat, în dinţi de ferăstrău, al producţiei individuale. Datorită colaborării câtorva studenţi la psihologie, avem şansa de a putea dispune de mai multe colecţii longitudinale de desene făcute de copii. Vom menţiona aici câteva dintre constatările efectuate. Prima observaţie se referă la unsprezece desene de personaj realizate de o fetiţă cu vârsta între trei ani şi opt ani şi o lună. În cazul acestor unsprezece desene, coeficientul de

maturitate calculat după metoda Harris-Googenough (vezi cap. III) fluctuează în mod aparent aleatoriu între 170 (3 ani și 1 lună) și 108 (8 ani și 1 lună). Neregularitatea dezvoltării individuale apare la fel de clar în alte observații în care desenul e luat în considerare într-un mod mai puțin global, de exemplu, aplicând examenului producției scara de măsură a lui Royer (vezi cap. III), care permite o analiză diferențiată a capului schemei corporale și a hainelor.

Acest tip de cercetare are totuși inconvenientul de a globaliza informațiile și furnizează, în realitate, puține informații despre natura producției infantile. De aceea, am vrut să definim cu precizie prezența sau absența anumitor detalii de-a lungul lunilor și al anilor, într-o colecție de paisprezece desene de omuleți realizate la școală, de către o fetiță, primul la doi ani și nouă luni, iar ultimul la patru ani și șase luni. La prima impresie, aceste desene ni s-au părut foarte bogate, foarte diferite uneori de la o lună la alta, cu salturi când spre un omuleț desenat cu câteva detalii, când spre un omuleț mult mai simplu. Oricine a avut ocazia să observe regulat un copil a simțit probabil același lucru.

Examinarea desenelor în termeni de prezență și de absență a diferitelor detalii confirmă această ipoteză. Fluctuațiile se referă, într-o primă etapă, la detaliile capului (între 2 ani și 9 luni și 3 ani și 6 luni), apoi la schema corporală și la haine (între 3 ani și 10 luni și 4 ani și 6 luni). În plus, analiza cantitativă arată existența unor variații de factură în privința mai multor caracteristici.

Cu titlu de exemplu, să notăm că ochii apar pentru prima dată la doi ani și zece luni, sub forma unor cercuri concentrice. Ei sunt absenți în desenele de la doi ani și unsprezece luni și de la trei ani, pentru ca să reapară la trei ani și două luni sub forma unor cercuri colorate (culoare nerealistă). La trei ani și cinci luni, ochii sunt reprezentați printr-un simplu contur de formă ovală, ulterior ei vor fi întotdeauna reprezentați sub formă de puncte. Observații similare pot fi făcute în legătură cu fiecare detaliu al feței (tabelul 2) și cu alte detalii referitoare la schema corporală sau la haine.

Tabelul 2. — Evoluție longitudinală a indicării ochilor, a gurii, a nasului și a părului la o fetiță între 2 ani și 9 luni și 3 ani și 10 luni

Evoluția longitudinală a unei fetițe	Prezența sau absența			
	Ochilor	Gurii	Nasului	Părului
Vârsta: 2;9	-	-	-	-
2;10	+	-	-	-
2;11	-	-	-	-
3	-	-	-	-
3;2	+	+	+	+
3;3	+	+	-	-
3;5	+	-	-	-
3;6	+	+	+	+
3;10	+	+	+	+
Referințe normative*:				
Fete	4a.	5a.	5a.	6a.
Băieți	4a.6a.	6a.	5a.	11a.

* Vârsta la care, după Royer, frecvența atinge pragul de 75%.

Dacă, în loc să analizăm fiecare element în mod izolat, am lua în considerare acum ansamblul schimbărilor, se impun mai multe remarci. *Primo*, schimbările nu sunt izolate. Astfel, gura și nasul apar simultan, pentru prima dată, la trei ani și două luni, într-un desen ce se dovedește o adevărată mutație. Nici unul dintre aceste detalii nu este definitiv. Ele dispar în lunile ce urmează, apoi reapar sub alte forme, în alte organizări. Totul se petrece ca și cum, prin intermediul succesiunii desenelor sale, copilul ar exersa competențe noi și ar căuta să producă alte efecte, fie prin adăugarea de detalii, fie prin modificarea liniilor, fie prin folosirea culorilor.

Secundo,schimbările nu se referă nediferențiat la o parte sau la alta a desenului. Să fie oare o pură coincidență constatarea faptului că tocmai la 3 ani și 11 luni, la o vârstă care corespunde unor trăiri oedipiene, fetița aceasta își va îmbogăți considerabil schema grafică și va desena, pentru prima dată, un personaj

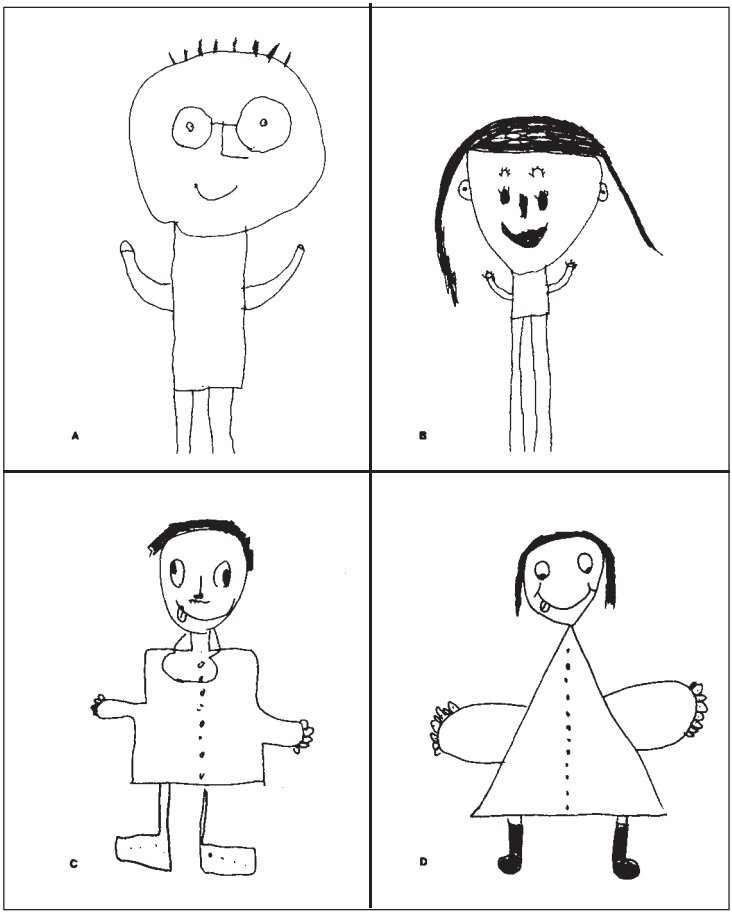
identificabil după sex datorită formei triunghiulare a trunchiului, părului și cerceilor?

În rezumat, modificările apar ca fiind tot atâtea alterări, ameliorări sau regresiuni în raport cu cunoașterea noastră normativă. Schimbările se generează mutual într-un proces foarte apropiat de cel descris de H. Wallon în legătură cu proba rectificativului (1958-1987). Mutațiile, transformările, deteriorările, uitările sau întoarcerile la niște scheme anterioare sunt tot atâtea semne care jalonează evoluția reprezentării unui personaj. Fiecare semn se definește într-o rețea de relații cu alte semne. El se integrează în organizări noi, se aliază cu alte ansambluri, dar va fi întotdeauna inseparabil de sistemul căruia îi aparține.

În funcție de dezvoltarea fiecărui copil, în funcție de ceea ce este și de ceea ce trăiește, progresele motorii, inflexiunile perceptive și variațiile cognitive își vor amesteca influențele, mascându-și uneori efectele reciproce. Caracteristicile grafice se vor organiza și se vor reorganiza în funcție de aporturi noi, după reguli pe care avem datoria să le descoperim. Desenul personajului se definește astfel, în ochii cercetătorului, ca un sistem în care se exprimă sinergii și conflicte între adăugări de elemente, modificări de linii și schimbări de structuri.

5 / Stilul personal al producției

Prin intermediul încercărilor și al modificărilor operei sale, fiecare copil caută o competență acceptabilă atât pentru el, cât și pentru anturajul lui. El găsește compromisuri și forme de echilibru și realizează, în funcție de imaginația și de gusturile sale, o asamblare de ideograme, un fel de mozaic de linii și de figuri dovedind felul său personal de a integra ceea ce trăiește și ceea ce i-a fost dat să învețe. Stilul personal al fiecărei producții, deși adesea foarte evident, este prin natură greu de definit. El aparține unui copil și numai lui. El se concretizează prin câteva trăsături, prin prezența unei proceduri care traduce o alegere din multitudinea alegerilor posibile. La un copil, va


A
B
C
D

fi vorba despre o manieră particulară de a reprezenta trăsăturile feței sau mâinile; la un altul, de situarea personajului pe foaia de hârtie, indicarea mișcărilor, poziția brațelor sau nenumărate alte indicii.

Stilul fiecăruia este într-atât de specific, încât cineva ar putea identifica destul de ușor câteva desene făcute de un copil. Compararea desenelor făcute de doi băieți având practic aceeași vârstă (fig. 9) ilustrează limpede ce anume aparține grupei de vârstă (și poate că totodată culturii) și ce anume persoanei. Cele patru desene sunt foarte caracteristice vârstelor de cinci și șase ani. Ele prezintă fiecare toate semnele distinctive notate în literatură: contur net și diferențiere a diferitelor părți ale schemei corporale (cap, trunchi, brațe, picioare), diferențierea personajului masculin și a celui feminin, indicarea detaliilor feței, reprezentarea brațelor și picioarelor cu dublă linie, structurarea esențialmente aditivă a desenului. Fiecare copil dovedește, în acest fel, o aceeași competență și o abilitate perceptiv-motrice comparabilă. Nici un indiciu nu îl face pe psiholog să creadă că aceste desene au fost realizate de niște copii mai mici sau

Fig. 9 — Desene de personaje (carioce negre, foaie A4)

a) Alain, 5 ani și 10 luni — Un domn. — Trunchi dreptunghiular raportat la cap, brațe raportate la trunchi și orientate în sus (stereotip infantil); picioare diferențiate, dar desenate în prelungirea coastelor trunchiului, sub formă de trăsături paralele retezate de marginea inferioară a foii de hârtie; disproporție cap/înălțime totală.
b) Alain, 5 ani și 10 luni. — O doamnă. — Diferențiere sexuală prin elaborarea detaliilor feței și ale părului; reprezentare schematică a trunchiului, brațelor și picioarelor, asemănătoare cu cea a personajului masculin; disproporție cap/înălțime totală.
c) Eric, 5 ani și 11 luni. — Un domn (comentariul copilului: tăticul meu). — Diferențiere sexuală prin detalii realiste ale feței (barbă și mustață); indicarea unei axe mediane printr-un șir de nasturi; prezența gâtului integrat trunchiului; integrarea brațelor în trunchi într-un punct inacceptabil; picioare clar diferențiate de trunchi; nediferențierea „picior-gheată".
d) Eric, 5 ani și 11 luni — O doamnă. — Diferențiere sexuală prin păr și forma triunghiulară a trunchiului; indicarea unei axe mediane printr-un șir de nasturi; brațe orizontale raportate la trunchi, număr incorect de degete; picioare clar diferențiate de trunchi; nediferențierea „picior-gheată".

mai mari. Cu toate acestea, atribuirea fiecăruia dintre personaje autorului lor nu provoacă nici îndoială, nici ambiguitate. Fiecare copil și-a semnat opera, ea aparține copilului și nu poate fi confundată cu a altui copil.

Caracterul personal al producției poate fi deopotrivă sesizat prin intermediul studiilor longitudinale (fig. 10). Fără să aibă totuși un caracter evolutiv mărturisit, semnele pot transpărea prin intermediul schimbărilor legate de vârstă. Ele dovedesc rolul permanent al persoanei în elaborarea schemei grafice.

Fiecare desen traduce foarte corect vârsta copilului. Fetița cu ghiozdan prezintă mai multe indicii proprii vârstei de zece ani: reprezentarea personajului prin juxtapunerea unor elemente geometrice, detalii vestimentare și diferențiere haine-corp, respectarea proporțiilor, inserția corectă a brațelor și picioarelor, indicarea coafurii, a înălțimii, vârstă identificabilă…

Desenul realizat la 10 ani și 2 luni este interesant din multe puncte de vedere. El arată fluctuațiile proprii vârstelor pubertare și apare ca un salt calitativ, ca expresia unei schimbări profunde a relației care leagă imaginea de obiect și de desenatoare. Desenul nu mai este o construcție aditivă convențională. El este imagine vizuală, fotografie a unei fețe feminine și evocarea unei deveniri corporale. Omisiunea picioarelor, modificările liniilor la nivelul trunchiului și al taliei, liniile curbe, reprezentarea elaborată a ochilor și a gurii, prezența unui colier sunt tot atâtea caracteristici care îi permit clinicianului să anunțe schimbarea pubertară.

În sfârșit, reprezentările ulterioare, atât prin factura lor, cât și prin alegerea pozițiilor și a mișcărilor, corespund unor desene de adolescenți. Ele ilustrează narcisismul, ezitările și exuberanța pulsională proprii acestei perioade.

Fig. 10 — Stilul personal al producției: evoluția longitudinală a desenelor unei fetițe între 4 ani și 9 luni și 12 ani.

Desenele au fost făcute pe hârtii de diferite formate, cel mai adesea cu pixul. Ele sunt întotdeauna centrate pe foaie și ocupă trei sferturi din spațiu.

ECOLE

Compararea acestor desene permite totodată sesizarea de elemente comune. Mai multe modalități grafice sunt, într-un anumit fel, resemnificate, în funcție de moment, dintr-o perspectivă nouă. Schimbările observate prin intermediul succesiunii desenelor apar ca o formulare nouă a datelor, asigurând o „filiație funcțională a semnificațiilor" (Caron-Pargue, p. 32). Astfel, precocitatea de apariție și importanța unui detaliu, precum părul, sunt transpuse la vârste ulterioare și reproduse în termeni de elaborare a coafurii, de exemplu. La fel, orientarea brațelor spre dreapta foii găsește ecou în asimetria desenelor și în indicarea mișcării.

Asemenea observații confirmă valoarea semiotică a oricărei reprezentări și arată că alegerea unui semn, de către desenator, se face în funcție de un ansamblu de medieri: fiecare desen este manifestarea unei maniere personale de a integra regulile care organizează mediul și obligațiile cognitive sau emoționale care structurează spațiul mental.

6 / Lucrările complementare

Insuficienta cunoaștere despre desenarea ființei umane ține, după părerea noastră, de faptul că studiile au procedat în mod static, descriind covariații între o trăsătură grafică izolată și alte variabile (vârstă, inteligență…). Cercetătorii s-au limitat, în general, să constate sporirea numărului de detalii sau, cel mult, să descrie factura acestor detalii. Ei nu au manifestat un interes prea mare pentru desenul ca ansamblu de semne și nu și-au pus prea multe întrebări în legătură cu structurarea acestor semne. Ei nu au încercat decât rareori să desprindă regulile care organizează desenul și să elucideze problema existenței structurilor subiacente. Aparenta facilitate a lecturii unui desen a făcut din aceasta mai mult un instrument al psihologiei clinice decât un obiect de cercetare. Tentațiile și plăcerea interpretării au deservit interesul pentru lucrările care urmăreau să desprindă mai mult sintaxa decât semantica.

Trebuie totuși să recunoaștem că desenul personajului, prin complexitatea și prin specificitatea sa, se pretează mai puțin decât alte teme la acest gen de investigație. Cum își organizează copilul desenul? Cum diferențiază el părțile esențiale ale personajului (cap, trunchi, membre?) Cum prinde el o parte de alta? Cum manipulează el relațiile dintre părți? Iată doar câteva întrebări care trebuie luate în considerare.

Răspunsuri parțiale la aceste întrebări sunt furnizate de cercetările din câmpul psihologiei cognitive și experimentale. Aceste lucrări, în majoritatea lor, analizează abilitatea copilului de a procesa un ansamblu de informații, și îndeosebi date legate de reprezentarea spațiului. Ele încearcă să înțeleagă geneza competențelor copilului și să definească existența abilităților indispensabile rezolvării problemelor ridicate de desen (Freeman, 1980). Dispozitivele experimentale utilizate acordă cel mai frecvent atenție deosebită orientării spațiale (reprezentarea verticalei și a orizontalei), organizării temporale a schiței sau influenței de informație specifică, precum mărimea respectivă a diferitelor elemente (cap și trunchi) în cazul experiențelor lui Freeman (1980) despre studierea punctului de inserție a brațelor.

În legătură cu organizarea verticală a desenului personajului, e important să menționăm lucrările lui Goodnow (1977), care caracterizează de altfel desenul copilului drept *visible thinking*. Observarea comportamentelor grafice ale copiilor într-o situație experimentală în care aceștia aveau sarcina de a continua un desen deja început a scos în evidență existența unei orientări „sus-jos", inerentă figurării unui personaj. Pe de altă parte, Goodnow și Freeman și-au pus întrebări în legătură cu spațiul de referință utilizat de copil, ca reper în stabilirea verticalei. Ei optează pentru poziția ochilor, unul dintre primele detalii atestând reprezentarea omulețului.

Această constatare explică observațiile făcute de Servais (1969) legate de desfășurarea spațiotemporală a desenului personajului: majoritatea copiilor încep desenul făcând capul și îl organizează de sus în jos. În paralel, Servais a arătat că direcționalitatea era legată și de axa orizontală, desenul perso-

najului fiind organizat de la stânga la dreapta, în raport cu foaia de hârtie.

În ceea ce ne privește, am vrea să amintim că, la studierea primelor reprezentări, am menționat prezența a două modalități grafice, unele de tip circular, altele de tip longilin și filamentos, orientându-se ulterior spre verticală. Credem că este vorba aici de două tendințe fundamentale, care se vor combina ulterior cu reguli de direcționalitate (organizare spațială) și de proporționalitate (raport înălțime-lărgime).

Organizarea spațială a schemei umane și caracterul ei vertical se regăsesc într-un mare număr de indici grafici, precum indicația unui șir de nasturi, prezența detaliilor evocând reprezentarea unei axe mediane (buric, cataramă de curea, detalii vestimentare…), accentuarea simetriei, aplombul personajului în raport cu foaia de hârtie.

În multe cazuri, organizarea verticală pune în evidență caracterul longilin al liniei, în opoziție cu organizarea circulară. La modul general, am putea considera că organizarea longilină clar orientată în spațiu este legată de importanța impresiilor kinestezice și exprimă o primă imagine a corpului centrată pe tonicitate axială, mers, mișcare, exterioritate. Dimpotrivă, organizarea circulară ar fi asociată cu multiplicitatea, bogăția și amploarea impresiilor trăite în mod sincretic, de exemplu în domeniile vizuale, tactile sau olfactive. Ea ar fi un semn de interioritate.

Această ipoteză a fost utilizată de unul dintre noi (Cambier, 1973), într-o lucrare având ca subiect studiul diferențial al personajului. Studiul statistic al caracteristicilor observate la fete și la băieți, cu vârste cuprinse între șase și unsprezece ani, a arătat că modalitățile de reprezentare proprii unora și altora nu se repartizează în mod aleatoriu: totul se petrece ca și cum, în calitate de grup, băieții și fetele s-ar diferenția prin utilizarea unor referenți specifici și prin utilizarea unui registru de semne distincte.

Băieții par astfel să recurgă lesne la informații de tip kinestezic și fac referință la o explorare activă a spațiului. Ei construiesc progresiv o definiție motrice a eului marcată de hipertonicitate

și elaborează o imagine a persoanei pe care am putea să o calificăm drept alocentrată. Reprezentările personajului păstrează sau dezvoltă caracteristici de tip logic, favorizând, de exemplu, raportul înălțime-lățime, accentuează reprezentarea axei corporale prin indicații de mediană, exprimă importanța dimensiunii kinestezice prin precocitatea reprezentărilor de mod organic și integrativ. În sfârșit, desenele lor dovedesc importanța mediului și dorința de integrare activă în el (indicarea liniei de bază și a mișcării, frecvența personajelor desenate din profil, prezența accesoriilor…)

Fetele, dimpotrivă, mai înclinate să privilegieze informațiile senzoriale tactile și vizuale, par să-și elaboreze referințele în interacțiuni cu conotații hipotonice, privilegiind contactul într-un spațiu restrâns puțin trăit pe plan motor. Caracterizării motrice a schemei corporale i se substituie o caracterizare vizuală, care ia în considerare aspectul formal al schemei umane, privilegiind aparențele, detaliile, mimicile… Desenele personajelor par să dovedească aceste diferențe prin prezența unui număr mai mare de detalii, îndeosebi la nivelul reprezentării feței, prin tendința lor de a prefera un model simetric, prin prevalența unui mod de reprezentare aditiv, care juxtapune elementele.

7 / Aspectele culturale

Diferențele dintre grupe constituie un prilej de reflecție deosebit de bogat, cu condiția ca cercetătorul să nu le ia în considerare sub aspectul lor normativ. Există suficiente studii care compară performanțele copiilor aparținând unor grupuri culturale diferite și care trag concluzii în termeni de progres sau întârziere în dezvoltarea unuia dintre grupuri, uitând că desenul este un sistem de semne care nu capătă semnificație decât într-un spațiu cultural. Nu se poate totuși nega faptul că desenul personajului ridică mari probleme când este utilizat ca probă în anumite țări, în acest caz fiind necesară o cotație locală (în India, de exemplu, cu Phatak, 1990).

Vom menționa patru studii: primul compară desenele unor copii egipteni cu cele ale unor copii belgieni, al doilea evaluează producțiile unor copii vietnamezi și americani, al treilea ia în considerare felul de a completa un desen de personaj la copiii japonezi și americani și al patrulea analizează desenele unor copii senegalezi.

Primul studiu a fost realizat de Aglan (1977). Este un studiu comparativ al desenelor unor copii de nouă ani: comparația se referă la incidența a trei factori: sexul copilului, naționalitatea și mediul său socioeconomic. Eșantionul include 200 de copii egipteni de clasa a patra primară (100 de fete și 100 de băieți), selecționați într-un mod aleatoriu în diferite școli din orașul Cairo. Un al doilea eșantion e alcătuit din două grupuri, fiecare de câte 100 de copii (50 de fete și 50 de băieți) de nouă-zece ani, frecventând și ei clasa a patra primară, dar aleși în urma unei anchete, astfel încât să constituie două grupuri socioeconomice contrastante.

Caracteristicile desenelor sunt definite prin comparația cu cercetarea făcută de Osterrieth și Cambier (1976). Analiza ocurențelor arată că, în cazul multor caracteristici, procentele de frecvență sunt asemănătoare în ambele culturi. Aceste caracteristici constituie trăsăturile fundamentale ale reprezentării personajului. Totuși, analiza comparativă arată deopotrivă că asemănarea dintre eșantionul de copii belgieni și cel de copii egipteni este mai importantă decât aceea observată între copiii egipteni aparținând unor medii contrastante: caracteristicile desenului copiilor egipteni proveniți dintr-un mediu favorabil, care, la acea perioadă, primeau cel mai adesea o educație bilingvă franco-egipteană sau anglo-egipteană, se apropie de cele ale copiilor belgieni și se îndepărtează de cele ale celorlalte grupuri de copii egipteni. Pe de altă parte, dacă vom compara ponderea și importanța factorului cultural cu factorul reprezentat de sexul desenatorului sau de sexul personajului desenat, putem afirma că factorul cultural ocupă primul loc.

Caracteristicile care diferențiază cele două culturi se referă în principal la calitatea reprezentării detaliului, și nu la prezența lui (de exemplu, elaborarea coafurii, detalii ale ochilor și ale

sprâncenelor la fetele egiptene). Alte diferențe țin mai specific de caracteristicile grafomotorii și spațiale și pot fi puse în relație cu sensul scrisului: situare a personajului pe foaia de hârtie (treimea stângă la copiii belgieni, treimea dreaptă la copiii egipteni), orientarea profilului la stânga la copiii belgieni, orientarea profilului la dreapta la copiii egipteni, înclinarea spre dreapta sau stânga a personajului.

Un studiu al lui Delatte (1978), cu 93 de copii vietnamezi de 10 ani, de nivel socioeconomic scăzut, refugiați în SUA de șase luni, cărora li s-a cerut să deseneze un personaj, arată, pornind de la metoda de analiză a lui Goodenough (vezi capitolul IV), că desenele acestor copii obțin scoruri mai ridicate decât cele ale copiilor americani de aceeași vârstă. Explicația ar fi că învățământul vietnamez, pe care îl frecventaseră până atunci, insista asupra preciziei, „frumosul" desen fiind considerat mai elaborat. O importanță deosebită este acordată detaliilor diferitelor elemente, ochii de exemplu, detaliu deosebit de ponderat pe scara lui Goodenough.

Al treilea studiu menționat, cel al lui Steward (1982), compară două grupuri de copii în vârstă de 5 ani și provenind din medii comparabile: 41 de japonezi din Tokio (20 de băieți, 21 de fete) și 33 de copii americani din San Francisco (14 băieți, 19 fete). Copiii dispuneau de un desen al corpului uman și de opt culori. Li se cerea să completeze desenul în conformitate cu niște consemne precise: păr, figuri, brațe, haine, adăugarea de detalii la ochi, la gură, culori, componente interne și sisteme anatomice, organizare a acestor componente interne. Fiecare desen era cotat de un american și de un japonez.

Studiul arată că copiii americani adaugă mai mult decât copiii japonezi trăsături faciale și detalii vestimentare. Dimpotrivă, toți copiii desenează trei componente în interiorul corpului, dar copiii japonezi desenează în primul rând inima, iar copiii americani, creierul. Cum se explică acest rezultat? Poate prin diferențe culturale? După Barnlund (1975), japonezii își exprimă mai puțin sinele public în mod verbal și fizic, grafismul fiind oglindirea acestui fapt. Americanii, dimpotrivă, au mai multe expresii faciale și manifestări fizice și gestuale.

Cât despre nivelul intern, corpul pare să aibă valențe diferite în cele două culturi.

Într-o lucrare foarte detaliată și foarte exactă, D'Hondt (1985) a desfășurat o cercetare asupra reprezentării personajului la copiii senegalezi. Eșantionul cuprinde o populație de copii cu vârste între 7 și 13 ani. Această populație este reprezentativă pentru școala primară din mediul urban și exclude, în consecință, orice întârziere importantă în dezvoltarea inteligenței. Fiecare desen a fost examinat după o grilă de analiză ce se inspiră din cea propusă de Osterrieth și Cambier. Datele au fost tratate pe computer și ocurențele, calculate după vârsta și sexul copilului.

Rezultatele arată existența unor foarte mari discordanțe în comparație cu eșantioanele precedente. La modul general, indiferent de vârstă, reprezentarea este puțin detaliată și anumite caracteristici, pentru noi banale și uzuale, sunt absente. În privința multor modalități, efectul vârstei este minim sau nul, uneori fluctuant. În ansamblu, pare dificil de desprins o mișcare evolutivă. Este tot atât de frapant să constați de-a lungul observațiilor că, spre deosebire de cercetările lui Goodenough sau ale lui Royer, desenul fetelor este aproape sistematic mai rudimentar, mai puțin detaliat decât cel al băieților. Constatări similare au fost făcute și în cazul copiilor nigerieni, în vârstă de opt ani (Vandewiele, Oluwu, Pfeffer).

Fără a ne ocupa de analiza faptelor observate și de expunerea caracteristicilor culturii senegaleze sau nigeriene, este evident că aceste diferențe pot fi atribuite unor factori de ordin cultural și influenței lor directe sau indirecte asupra evoluției desenării ființei omenești.

F / Concluzii

Grafismul copilului este, înainte de toate, „o semantică deschisă" (Osson, 1981), în care fiecare semn se combină cu un altul într-un mod tot mai complex. Această semantică vorbește despre persoană, despre individualitatea ei, despre ceea ce este

ea în momentul prezent, dar și despre o cultură colectivă legatară a unei convenții simbolice. Putem considera că, asemenea oricărui limbaj, desenul infantil este profund marcat de fundamentele esențiale ale culturii și reflectă în mod privilegiat multe valori care se află la baza comunicării sociale. Dincolo de dimensiunea biologică, elaborarea semnelor și asamblarea lor sunt indicii de socializare și enculturație: prin desen, copilul învață să utilizeze simboluri și să manipuleze relațiile sau regulile care leagă semnificanții de semnificați în mediul său ambiental.

Pentru a ilustra această influență a mediului, să amintim de un studiu făcut în urmă cu zece ani în Nepal, de către o etnologă, N. Bouthéac, al cărei scop a fost acela de a cunoaște, prin intermediul copiilor, fundamentele societății lor. Strângerea desenelor s-a realizat la întâmplare, prin sate, în cursul activităților cotidiene, în afara școlii în general (în afară de Katmandu). În funcție de regiunile studiate, în desene apăreau niște „tendințe", fie în grafia lor, fie în simbolica lor.

Desenele (300) obținute de la copiii tharus, aborigeni din regiunea Terai, grânar din nordul teritoriului indian al Gangelui, arată că foaia de hârtie este un spațiu deschis și că ea se acoperă în toate sensurile. Copiii tharus, după Bouthéac, au reluat schema grafică tradițională pentru a reproduce oamenii și animalele cu ajutorul a două triunghiuri, inspirându-se din sculpturile care împodobeau casele tharus.

Dimpotrivă, în desenele copiilor școlarizați din regiunea Katmandu, reprezentarea grafică este întru totul conformă cu normele occidentale (aceeași organizare a paginii). Evoluția personajului și a casei corespunde celei a copiilor francezi.

În sfârșit, în satele din valea Langtangului, la 4000 de metri altitudine, într-un loc unde copiii trăiesc izolați de orice altă civilizație, fără să meargă la școală și fără imagini, desenele a 400 de copii reprezintă transmiterea unor simboluri culturale, prin intermediul simbolurilor religioase (obiecte de ofrandă, drapele sacre).

Pe planul grafic, o asemenea cercetare ne interpelează: care este gradul de universalitate al semnului grafic și care sunt

modalităţile sale de dezvoltare în culturile existente? Copiii, în exprimarea lor grafică, urmează cu toţii aceleaşi legi de evoluţie care au fost trasate în Occident, sau aceste legi sunt nuanţate de influenţa contextului?

Se pare că nu toţi copiii se raportează la pagina albă în acelaşi spirit şi în acelaşi fel. Astfel, este posibil ca spaţiul să fie ocupat de numeroase repetiţii compozite, aşa cum fac copiii din Bali (Kellog, 1970), sau printr-o repartizare parcimonioasă şi aerisită a câtorva linii, ca în cazul copiilor japonezi (*ibid.*) Mai este posibil ca spaţiul să fie organizat în mod cartezian, de sus în jos şi de la stânga la dreapta, cum fac copiii occidentali, sau, invers, de la dreapta la stânga, aşa cum este cazul în desenarea personajului de către copiii egipteni. Dar oare acest lucru ne poate duce cu gândul la ideea de universalitate, ceea ce ar însemna să afirmăm că toţi copiii dispun de o schemă foarte generală de tipul „organizez spaţiul", de reguli particulare ce se stabilesc în funcţie de modelele şi de stimulările propuse de mediu?

Cercetarea desfăşurată asupra copiilor senegalezi, cea făcută în Nepal, şi multe alte studii ne fac să credem că fiecare societate şi fiecare grup se exprimă grafic în mod diferenţiat şi specific, fără a exclude, cu toate acestea, existenţa unor semne şi a unor reguli universale.

Capitolul III

Desen, utilizare clinică și cercetări

de Dominique Engelhart

După cum s-a scris anterior, copilul începe să deseneze în jurul vârstei de 2 ani și își transformă stilul grafic (linii formale independente de orice semnificație) în cursul anilor următori. Mai exact, între 4 și 12 ani, copilul uimește prin diversitatea temelor și producțiilor, prin capacitatea sa de expresie, atât în privința formei, cât și a alegerii subiectelor și culorilor. Evoluția grafismului este mai puțin sensibilă ulterior. Din acest motiv, lucrările despre utilizarea diagnostică a desenului sunt mai curând consacrate studiului grafismului în timpul copilăriei.

O vedere de ansamblu a publicațiilor despre desen ne permite să afirmăm că interpretarea desenului se bazează cel mai adesea pe judecăți subiective și pe observația cazurilor individuale; ele sunt puțin interesate de problemele metodologice pe care le ridică fiecare situație particulară. Desenul este rareori analizat în acest caz cu un sistem de referință precis, neputând fi deci considerat un mijloc de investigație științifică. La modul general, probele de desen înlesnesc comunicarea cu copilul; cu toate acestea, interpretarea lor rezultă cel mai adesea din deducții clinice și din ipoteze apriorice. Practicianul „experimentat" e singurul care poate obține din acestea informații precise care să completeze ansamblul examenului clinic (discuție, teste psihometrice și teste proiective). Majoritatea acestor probe nu ar trebui să poarte numele de „test", adică o probă standardizată. Instrument comod pentru abordarea individuală,

desenul se dovedește, cu excepția câtorva studii, un instrument de cercetare dezamăgitor. Totuși, câteva studii recente despre desenul copilului ar putea fi un prim pas spre un obiectiv de rigoare experimentală. Lucrările despre desen ar trebui să aibă, ca orientare, o definiție clară a semnelor, apoi validarea legăturii dintre indicii grafici stabiliți prin experiența clinică și tratamentul experimental al datelor.

A / Temele clasice

Dat fiind faptul că realizările grafice progresează în parte o dată cu dezvoltarea inteligenței, desenul poate fi un mijloc de explorare a acestei dezvoltări. Cercetări mai vechi au demonstrat existența unei relații între succesul școlar și aptitudinea pentru desen. Claparède, în colaborare cu Guez, a publicat un plan de anchetă în 1906. Rezultatele, referitoare la 9764 de desene făcute în Elveția, au fost publicate de Yvanoff în 1908. Ele arată că procentajul copiilor dotați intelectual (apreciați după reușita lor școlară) este mai ridicat printre desenatorii buni decât printre cei mediocri. Aceste rezultate sunt interesante, având în vedere amploarea anchetei. Dar aceasta a rămas superficială: aptitudinile intelectuale și grafice erau apreciate de învățători după criterii prost definite.

Probele care folosesc desenul s-au înmulțit de-a lungul timpului; ele dezvăluie tehnici și obiective variate; uneori, psihologul propune un model de copiat, iar alteori sugerează o temă. În anumite cazuri, el caută să obțină o informație de natură metrică, evaluează, crede el, dezvoltarea inteligenței și propune, de exemplu, un calcul al vârstei mentale sau al unui coeficient de maturitate; în alte cazuri, evaluarea este mai curând de natură calitativă: practicianul caută să stabilească un diagnostic clinic, să determine caracteristici de personalitate, referindu-se, de exemplu, la un corpus teoretic de ordin analitic.

În paginile care urmează, am procedat la o recapitulare critică a unui anumit număr de probe, centrându-ne pe stilul

grafic și pe evoluția desenului, pe desen ca mijloc de comunicare și sistem de semne, și pe desen și personalitate.

1 / Probele de copiere

Testul propus de Lauretta Bender (1938) utilizează forme geometrice simple, dar a căror reproducere necesită înțelegerea de către copil a structurii precise a formei. Nouă figuri (forme geometrice, serii de puncte diferit ordonate și linii ondulate tangente) trebuie să fie reproduse. Etalonarea a fost făcută pornind de la desenele a 800 de copii cu vârste cuprinse între 3 și 11 ani, venind de la școlile și creșele orașului New York și de la Bellevue City Hospital. La 11 ani, copiii reproduc perfect aceste figuri. Această etalonare permite deducerea unui nivel mental.

Dimpotrivă, testul pus la punct de André Rey (1946) utilizează o figură complexă. Copilului i se prezintă o figură geometrică alcătuită dintr-o serie de dreptunghiuri, triunghiuri, linii drepte asamblate în paralele sau în perpendiculare, totul fiind suprapus. Copilului i se cere să copieze această figură și, într-o a doua etapă, el trebuie să o reproducă din memorie. Această probă se aplică unor copii în vârstă de peste 8 ani. Un sistem de notare ține cont de fiecare dintre detaliile acestei figuri și de dispunerea lor corectă în ansamblul imaginii.

Proba lui Prudhommeau (1947) ar trebui apreciată mai degrabă ca o probă mixtă care ia în considerare domeniile inteligenței și personalității. Copiii de vârstă școlară trebuie să reproducă optsprezece modele repartizate în trei coloane. Aceste desene sunt deopotrivă imagini geometrice și figuri reprezentative. Interpretarea se bazează nu pe cotația cu ajutorul unei scări, ci pe aprecierea clinică. Nu este vorba deci de o probă psihometrică bazându-se pe un material standardizat.

Mai recent, Bourdier (1964) a construit proba EDL, o probă de depistare intelectuală care face posibilă o interpretare cifrată a dezvoltării mentale. Această probă cuprinde o parte-desen și o parte-lectură, numai prima interesându-ne în cadrul acestui

subiect. Cincisprezece desene (figuri geometrice, sticlă, casă) trebuie copiate. Această parte e bazată pe principiul conform căruia gradul de reproducere a desenelor dă o bună apreciere a nivelului mental al copilului. Proba a fost etalonată în ianuarie 1964, pornind de la un număr de 1 486 de băieți selecționați din 11 grupuri școlare din departamentul Seine-et-Oise. Mediile sociale urbane erau reprezentate proporțional. Băieții testați în etalonaj aparțineau unor clase mergând de la cursul pregătitor și ajungând până la cel mediu de anul II. Fiecare item reușit este echivalat cu două luni de vârstă mentală. Numărul punctelor corespunde direct unei vârste mentale. O curbă dă distribuțiile pe vârstă și pe diferență standard. Bourdier recunoaște dificultatea de a calcula, în cazul anumitor subiecți, vârsta mentală. El arată că studiul dispersiei conform itemilor este singura dată care poate fi luată în considerare când un copil dovedește prea multă iregularitate în rezultatele scării.

Această probă prezintă interes în privința abordării sistematice în cifre, dar este destul de dificil ca analiza desenului să fie limitată la o evaluare a dezvoltării mentale. De altfel, după cum precizează Bourdier însuși, introducerea desenului în examenul psihologic al copilului dă și indicații despre personalitatea psihomotrice și profundă.

2 / *Reprezentarea formei umane*

Tema cea mai cunoscută, cel mai des folosită în testele desenului figurativ, este reprezentarea personajului uman. „Omulețul" a dat inițial naștere unor numeroase studii genetice, arătând cum progresează copilul în realizarea semnificantului formal. Dar, foarte repede, cercetătorii s-au arătat interesați de caracterul proiectiv al probei.

Aplicarea desenului persoanei ca test de inteligență a fost cunoscută mai ales sub forma „Testului omulețului". Scara de evaluare în termeni de Q a fost elaborată de Goodenough. Această cercetare a început în 1920, cu desene adunate de la grupele de grădiniță și până la încheierea ciclului primar.

O preexperiență a inclus 100 de subiecți cărora li se cunoșteau vârsta și nivelul școlar (copii de 4 până la 9 ani și 11 luni; 10 copii pe tranșă de vârstă); copiii erau clasificați în trei categorii: avansată, normală, întârziată. Goodenough calcula procentajul de reușită pentru fiecare item al scării, pe vârstă și pe an școlar. Existau trei criterii de validare pentru alegerea caracteristicilor grafice reținute în calitate de item: o creștere destul de rapidă a numărului de copii reprezentând un anumit detaliu de la o vârstă la alta; o diferență netă a scorurilor între copiii de aceeași vârstă, dar de un nivel școlar diferit, și o creștere regulată a numărului de elemente pe vârstă.

După studierea curbelor în cazul acestor 100 de copii, ea reia 800 de desene, apoi mărește această populație de cinci ori la rând pentru a analiza 4 000 de desene. Scara definitivă se compune din 52 de rubrici, numerotate de la 1 la 18. Scara terminală este deci obținută printr-o tatonare discriminativă. Copiii sunt împărțiți pe vârstă și pe nivel școlar, în funcție de suma punctelor mergând de la 0 la 52. Etalonarea definitivă a fost făcută pe 3 593 de copii din New Jersey. Acești subiecți aparțineau unor familii al căror nivel social era superior mediei.

După cum se vede, scara lui Goodenough acordă importanță mai ales numărului de detalii reprezentate. Copilul meticulos, indicând un mare număr de elemente, va obține o notă mare, or, poate că nu cel mai inteligent copil e cel care reprezintă un personaj cu maximum de detalii. Calculul exclusiv al procentajului pe care se bazează acest test constituie o bază statistică actualmente insuficientă. Majoritatea cercetătorilor contestă validitatea scării peste vârsta de 12 ani. Într-adevăr, se remarcă în populația lui Goodenough o degradare a Q-ului mediu după 10 ani, coborând la 84 la vârsta de 12 ani. Acest rezultat lasă să se presupună că acest test nu este doar un test de inteligență. Între 10 și 12 ani, celelalte teste de inteligență indică o creștere continuă a evoluției mentale.

Dezvoltarea rapidă a utilizării testului se explică prin avantajele sale: corelația satisfăcătoare cu alte probe de inteligență, se administrează ușor și favorizează contactul cu copilul. Stabilitatea afectivă a copilului cu vârsta între 5 și 12 ani explică

probabil faptul că se poate găsi o corelație satisfăcătoare între testul lui Goodenough și celelalte probe de inteligență, în cazul copiilor normali.

Și Fay (1934) a căutat să stabilească o scară care să măsoare dezvoltarea aptitudinilor grafice în raport cu dezvoltarea intelectuală. Consemnul este următorul: „Desenează o doamnă care se plimbă și plouă." Cinci idei corespund consemnului și fiecare dintre aceste elemente aduce detalii care sunt obiectul unei cotații bazate pe un barem. Suma punctelor obținute dă o cifră care corespunde unei vârste date de la 6 la 14 ani. Rezultatele au fost etalonate de Fay după un studiu cu 6 000 de copii cu vârsta între 6 și 14 ani.

O primă revizuire a „Testului omulețului" a lui Goodenough a fost făcută de Harris (1963). Acesta a modificat în primul rând consemnul și a luat în considerare separat desenele reprezentând personajul masculin și cel feminin (grila lui Goodenough avantaja desenul reprezentând personajul feminin). El a înmulțit numărul de itemi (78 în loc de 52), a precizat definițiile acestora și a furnizat ilustrații schematice. Harris, ca și Goodenough, a operat o validare statistică exclusiv după optica pragmatică. El nu face apel la nici o considerație teoretică legată de geneza schiței; cercetarea sa nu urmărește nici studiul formei liniilor, nici alte dimensiuni ale evoluției sale. Nu se poate obține deci din această lucrare o analiză genetică. Să menționăm că scara a fost tradusă de Segers și Liégeois (1974) și anumite etalonaje au fost stabilite pentru școlile din Bruxelles (Segers și Liégeois, 1976-1978).

Mai recent, Royer (1977) a propus o nouă revizuire a „Testului omulețului", pornind de la ideea că „ar fi vorba mai mult de un test de personalitate decât de unul de inteligență". În realitate, acest studiu rămâne foarte apropiat de cel al lui Goodenough. Examinatorul spune: „Pe o foaie de hârtie, o să desenați un omuleț cât se poate de frumos și, dacă vreți, o să-l colorați." Studiul a cuprins un grup de 626 de copii normali, 371 de fete și 255 de băieți cu vârste între 3 și 12 ani și 11 luni. Încercând să înlăture critica esențială făcută lui Goodenough, și anume aceea că testul favorizează copiii minuțioși, Royer și-a

construit scara pornind de la o mare cantitate de semne particulare a căror frecvență, pe vârste, a fost calculată. Semnele, a căror frecvență crește regulat o dată cu vârsta, ating un procentaj ridicat (fixat arbitrar la 75%), care se menține la acest nivel; ele sunt calificate drept semne evolutive. Scara globală a fost subîmpărțită în trei scări parțiale care se referă la: cap (23 de itemi), schemă corporală (33 de itemi), veșminte (14 itemi). O a patra scară se referă la folosirea culorilor.

Tabelele statistice analitice arată cum fiecare dintre cele 70 de semne evolutive crește o dată cu vârsta la băieți și la fete. Dacă unii trec rapid de la o frecvență zero la o frecvență ridicată, majoritatea lor cresc lent înainte de a atinge frecvența de 75%. Importanța tabelelor referitoare la semne, care ating frecvența de 75% la o vârstă dată, este totuși dublă: *primo*, aceste tabele scot în evidență, în general, progresele caracteristice unei tranșe de vârstă; *secundo*, ele permit aprecierea individuală a gradului de excepție al prezenței sau absenței unui semn la un subiect dat.

Totuși, atât la Harris cât și la Royer, cotația continuă să fie aditivă. Această revizuire nu aduce nimic nou, în comparație cu testele precedente, în privința evoluției schiței și a structurilor. Dimpotrivă, dincolo de dimensiunea cantitativă, Royer concepe studierea afectivității și analiza calitativă a desenului: analiza itemilor nereușiți referitori la dezvoltare, analiza unor aspecte globale precum amplasarea desenului, dimensiunile, proporțiile, contururile, simetria. Prin intermediul studiilor de caz, ea caută să stabilească convergențe de indicii, în relație cu anumite trăsături de caracter.

Alături de aceste practici în majoritate psihometrice bazate pe o notație aditivă, trebuie menționate lucrările lui Koppitz (1968). Testul propus, *draw a whole person*, are avantajul de a concilia, în cadrul aceleiași probe, abordarea cognitivă și cea emoțională. Într-adevăr, această autoare ia în considerare, pe de o parte, desenarea personajului uman în termeni de dezvoltare și de nivel și, pe de altă parte, prezența unor indicatori emoționali. În prima perspectivă, ea se referă la o listă de treizeci de itemi de dezvoltare, printre care distinge itemii așteptați

(cu o frecvență de 85-100% la o vârstă dată), itemii comuni (cu o frecvență de 50-85% la o vârstă dată) și itemii excepționali (cu o frecvență egală sau inferioară nivelului de 15%), populația de referință fiind constituită de un eșantion de 1 856 de băieți și fete aparținând unei populații normative. Sistemul de notare este deosebit de simplu: numai itemii așteptați și itemii excepționali intervin în calculul nivelului de abilitate mentală, prezența fiecărui item așteptat sau excepțional fiind creditată cu un punct, omisiunile acestor itemi fiind de altfel creditate negativ. În paralel și în relație cu unele studii desfășurate pe eșantioane specifice (copii agresivi, timizi, învățământ special, probleme emoționale…), autoarea propune o listă de treizeci de indicatori emoționali ce caracterizează într-un mod semnificativ din punct de vedere statistic unele dintre aceste populații. Această probă este larg utilizată, mai ales în țările anglo-saxone (cf. Groves, Fried, 1991).

În paralel cu o utilizare a „Testului omuleţului", considerat indice și măsură a dezvoltării inteligenței, trebuie menționat un ansamblu de lucrări orientate într-o mai mare măsură spre analiza desenului ca sistem de comunicare și de semne. Astfel, practica analizei „Testului omuleţului" l-a făcut pe Machover (1949) să se servească de reprezentarea umană ca de un test proiectiv și să propună testul HFD (Human Figure Drawing). Copilul sau adultul trebuie să deseneze un personaj, apoi un al doilea, de sex opus. În general, subiecții încep prin a reprezenta personajul de sexul lor. Acest prim personaj are o mare valoare proiectivă în opinia lui Machover. Cel de sex opus oferă informații despre reprezentarea pe care o are copilul despre anturajul lui. Interpretările, dezvoltate și verificate în urma unui experiment cu mai multe sute de persoane, au fost de fiecare dată extrase din ansamblul contextului clinic.

Ele sunt prezentate în două grupe: prima se referă la conţinutul desenului (diferitele părți ale corpului, capul, gura, picioarele), iar a doua, la aspectul formal și structural (direcția liniilor, echilibrul…). Interpretarea e centrată pe relația trăsăturilor desenului. Acest studiu a plecat mai ales de la exemple individuale și desenul este întotdeauna însoțit de istoria clinică

a subiectului cu diagnosticul. Interpretarea se bazează mai mult pe competența practicianului decât pe validarea foii de notație puse la punct de Machover.

Abraham (1963) a reluat acest test și l-a aplicat la o populație de copii cu vârste școlare de la 5 la 17 ani. În total, au fost examinați 1 459 de copii. Testul a fost administrat în grup, și nu individual, așa cum se procedează de obicei. Abraham a calculat frecvențele obținute separat pentru băieți și pentru fete în privința sexului personajului desenat.

El a ajuns la următoarele concluzii: *primo*, copiii de 6-17 ani desenează mai întâi un personaj de același sex cu ei; *secundo*, între 6 și 17 ani, băieții au tendința de a desena mai întâi un personaj de sex masculin. Procentajul alegerii propriului sex pentru primul desen crește o dată cu vârsta. Există o diferență semnificativă care explicitează faptul că băieții preferă mai puțin decât adulții să deseneze mai întâi personajul care are propriul lor sex. *Terțio*, o dată cu vârsta, de la 6 la 17 ani, fetele au o tendință „în descreștere" de a desena mai întâi un personaj de sex feminin; începând cu vârsta de 13 ani, tendința fetelor de a desena mai întâi un personaj feminin scade. Faptul că un copil își alege propriul lui sex în primul desen al persoanei i se pare lui Abraham concluzia cea mai importantă.

Cercetările lui Osterrieth și Cambier (1976) se bazează pe consemnul folosit și de Machover în lucrările sale (1949). El a fost adaptat ținând cont de vârsta și de nivelul de înțelegere ale desenatorilor. Eșantionul de bază este de 1 119 subiecți, cu o proporție egală de băieți și de fete. Vârsta variază între 6 și 18 ani și 11 luni. Această cercetare propune o altă metodă de analiză, care nu mai este axată pe stabilirea unei note pentru fiecare desen. Nu există un sistem de cotație. Este vorba de lectura unui desen după un ansamblu de 62 de rubrici, cărora le corespund mai multe modalități. Obiectivul este luarea în considerare a unui maxim de variabile ale desenului, formularea unei definiții operaționale și fiabile a fiecăreia dintre aceste variabile și stabilirea de informații în privința ocurenței lor într-un eșantion determinat de populație (Osterrieth și Cambier, 1976). Afirmațiile autorilor, referitoare mai ales la utilizarea

desenului în perspectiva diagnosticului individual, sunt susținute de o analiză de dezvoltare și diferențială.

O originalitate a acestei lucrări este cu siguranță atenția acordată integrării personajului. Această idee este parțial reluată în lucrările lui Lowenfeld (1947), despre care am vorbit la începutul acestei cărți. Așa cum am spus mai sus, autorii deosebesc succesiunea a două modalități grafice în cursul evoluției desenului o dată cu vârsta. Este vorba de ceea ce ei au numit „modurile de integrare":

— „mod aditiv": neorganic, prin juxtapunere de elemente geometrice care, privite izolat, nu evocă partea corpului pe care o reprezintă; personajul este un compus aditiv de elemente;
— „mod organic": sintetic, integrativ, negeometric, elementele izolate ale ansamblului își păstrează puterea reprezentativă;
— „mod mixt", participând, în proporții aproximativ echivalente, la fiecare dintre modurile precedente.

Să remarcăm că, în primul caz, referința este proprie semnificantului, în timp ce, în a doua eventualitate, referința trimite la semnificat.

Cercetările lui Osterrieth și Cambier aduc o noutate incontestabilă în analiza desenării unui personaj. Pentru prima dată, desenul cu maximum de detalii nu este cel mai bun. Din păcate, desenul personajului, ca urmare îndeosebi a liniilor sale complexe, nu le-a permis o adevărată sistematizare.

Philippe Wallon (1987) a sistematizat ideea lui Cambier, cu o grilă de cotație a desenului personajului, care permite în plus o comparație cu desenul în care este reprezentat un animal. El s-a arătat interesat mai ales de modurile de integrare: „forma raportată" (linie aditivă), „forma inclusă" (*embracing line* a lui Goodnow, 1977) și „forma oprire-reluare". Le vom examina mai târziu în amănunt (capitolul IV). El a construit o „grilă tipologică", care se bazează pe „tipurile" de desene și pe diferitele forme. Această grilă comportă 23 de rubrici pentru fiecare dintre cele 11 modalități. Grila a fost construită astfel încât o aceeași cifră să aibă aproape întotdeauna aceeași semnificație de la o rubrică la alta. Este vorba de o analiză exactă a acestor două

desene, într-un scop exclusiv descriptiv. La fel ca în lucrările lui Osterrieth și Cambier, nu este vorba nici de utilizare a desenului și nici de interpretare psihologică, fie ea în termeni de nivel sau de personalitate. Construcția acestei grile permite modificări în funcție de scopul urmărit și asociază studiul desenului încheiat cu studiul executării desenului, care pot fi cotate împreună (Lassoie, 1996). În plus, așa cum a arătat Lang, ea apare bine corelată cu evoluția schemei corporale, cel puțin la grădiniță și în școala primară (Wallon, Lang, 1989). Mai mult, cotația este suficient de descriptivă pentru a permite reconstituirea unei scheme a desenului original pornind de la cotație. De altfel, după acest model a fost dezvoltat un program de computer, așa cum vom vedea mai departe (capitolul VII). Această grilă, care i s-ar putea părea complexă clinicianului, permite de fapt o evaluare globală, aproape imediată, a desenului. Pentru cercetător, această metodă de cotație permite o viziune cantitativă mult mai fină. Ea este interesantă prin aceea că este singura care permite o comparație precisă între teme (aici, personajul și animalul). Celelalte grile, precum HTP, sunt într-adevăr îmbinări de metode distincte, și nu doar un mod de cotație unic, integrat, depășind tema.

3 / Testul familiei

Acest test îi permite copilului să exprime dificultățile adaptării sale la mediul familial. Porot (1952) a fost unul dintre primii care au codificat această situație cerându-i copilului: „Desenează-ți familia.“ Trebuie urmărit copilul care desenează, trebuie notate ordinea de apariție a personajelor, ștersăturile și ezitările. Porot insistă asupra uitării anumitor persoane din familie. Trebuie luate în considerare valorizările sau minimizările anumitor persoane. Primul personaj desenat este cel mai important. Locul copilului în familia sa este semnificativ pentru felul în care se percepe pe sine. Corman (1965) consideră că proiecția sentimentelor subiective este înlesnită atunci când consemnul este mai vag: „Desenează o familie, o familie imaginată de tine.“

Acest nou consemn permite tendinţelor inconştiente să se exprime mai uşor. Cel puţin, aceasta este constatarea lui Corman.

Cercetările lui Corman s-au bazat pe studiul a 1 200 de cazuri, 800 de băieţi şi 400 de fete (100 pe grupă de vârstă de 6-14 ani pentru băieţi şi 50 pentru fete), cuprinzând subiecţi normali, copii cu tulburări de comportament şi copii care prezintă debilitate mentală uşoară. Corman credea că acest eşantion îi va permite să distingă ceea ce este banal de ceea ce este original.

Interpretarea acestui test începe cu discuţia. Desenul familiei comportă o formă şi un conţinut. Analiza desenului familiei se împarte în trei niveluri: nivelul grafic (puterea liniilor…), nivelul structurilor formale (felul în care copilul îşi desenează personajul, îşi exprimă schema corporală), nivelul conţinutului (în faţa consemnului, copilul se simte liber şi exprimă prin desenul lui familia viselor sale). Corman compară familia autentică şi familia reprodusă. Această comparaţie dezvăluie supresiunile, adăugirile indicând în ce sens au putut transforma tendinţele afective ale subiectului viziunea sa despre real.

Acest test este înainte de toate inclus într-un examen clinic. Fiecare dată a analizei este ilustrată prin cazuri.

Este fără îndoială adevărat că, în desenul în care este reprezentată familia, copilul îşi dezvăluie principalele aspecte ale personalităţii. Descriind familia pe care a ales-o, copilul îşi exprimă problemele şi dificultăţile. Dar acest test se bazează pe o interpretare clinică ce utilizează anumite concepţii psihanalitice, şi nu pe o analiză statistică. De altfel, Corman recunoaşte că, de fapt, concluziile cantitative nu sunt decât nişte baze, care facilitează interpretarea desenelor în funcţie de observaţia clinică. Utilizarea testului necesită o cunoaştere profundă a desenului şi a conflictelor copilului, pentru a compensa deficienţele validării. Alţi autori, printre care trebuie menţionaţi în primul rând Morval (1973, 1974), Ferraris (1977), Cambier şi Pham Hoang Quoc Vu (1985), au propus, cu diferite prilejuri, grile de analiză care definesc, pe cât de obiectiv posibil, caracteristicile care trebuie luate în considerare; în paralel, ei au încercat să valideze interpretările prin studierea unor grupuri specifice.

Acest test a fost utilizat în diferite culturi, îndeosebi de Didillon și Vandewiele (1988), la copiii congolezi.

Acesta este cadrul în care vom situa lucrările lui Kos și Bierman. Testul propus de acești autori include trei faze: desenul „familiei fermecate", povestea basmului despre „familia fermecată" și, în sfârșit, testul lui Pigem (transformarea copilului în animal). Studiul, publicat în germană (1973) și tradus în franceză (1977), se referă la un eșantion larg; pe de o parte, un grup de control de 2 438 de școlari, băieți și fete, originari din Viena, München, Köln și Elveția și, pe de altă parte, 1 225 de copii și adolescenți provenind din Serviciile de consultație infantilă. Partea clinică și diagnostică se referă la evoluția pulsiunilor și a eului copilului și adolescentului, precum și la teoriile psihanalitice; această abordare este ilustrată și confruntată cu numeroase studii de caz. Pe de altă parte, producțiile sunt apreciate în funcție de două criterii: criteriul formal (utilizarea spațiului grafic, execuția grafică…) și criteriul conținut (locul fermecării, personajul fermecării…). Analiza acestor criterii este sprijinită de calcule de frecvență.

În rezumat, în cazul temei „desenul familiei", se constată existența a numeroase modalități de consemn și de executare a acestuia. Consemnul poate, de la caz la caz, să fie direct, de genul „desenează-ți familia" (Porot, Minkowska…), sau indirect, de natură mai mult sau mai puțin proiectivă; astfel, după cum tocmai am explicat, Corman îi propune copilului să deseneze o familie, cea pe care o vrea, în timp ce Kos și Bierman insistă mai mult pe transformarea familiei de către un vrăjitor.

Pe de altă parte, este posibil să orientăm consemnul, fie într-un sens limitativ de tipul „desenează-te cu mama ta, desenează-te cu tatăl tău", fie spre o reprezentare a unei dinamici familiale specifice, cerându-i, de exemplu, copilului să reprezinte personajele „pe cale de a face ceva" (Burns și Kaufman, 1970) (*Kinetic Family Drawing*). Acest tip de consemn introduce dimensiuni suplimentare de reprezentare a locurilor și a activităților care îmbogățesc și complică în egală măsură munca clinicianului. Printre numeroasele variante, să menționăm, tot pentru a ni le aminti, lucrările lui Brem-Graser (1970),

care le cere copiilor să-și reprezinte familia sub formă de animale.

Pentru a ilustra modul în care pot fi folosite diversele teme care se regăsesc în desenul ce reprezintă familia, vom menționa un studiu referitor la bunici și la nepoți. Kornhaber și Woodward (1988) au cerut unui număr de peste 300 de copii cu vârste între 5 și 18 ani să-și deseneze bunicii. Confruntarea clinică a desenului și a discursului copilului a permis delimitarea a trei grupuri de copii: cei care au raporturi strânse cu bunicii și fac portrete mari și active ale acestora din urmă; copiii care nu au decât contacte sporadice cu bunicii și ale căror desene exprimă sentimente de abandon și de detașare; și, în sfârșit, copiii care nu au decât foarte puține sau deloc contacte cu bunicii și îi reprezintă pe aceștia în desene sub formă de imagini stranii, deformate sau ireale.

4 / Casa

Minkowska (1948) e de părere că locuința este „un eu deghizat"; o găsim deseori reprezentată în mod antropomorfic. După părerea ei, această casă simbolizează și căminul familial, ostil sau primitor. Minkowska a făcut din desenul casei un test proiectiv al personalității, care se bazează pe bogăția evocărilor simbolice provocate de această temă.

Interpretarea este centrată pe aprecierea clinică și tipologia senzorial-rațional. Rigiditatea, imobilitatea, precizia formei, absența lumii înconjurătoare se regăsesc la tipul rațional. La tipul senzorial, dimpotrivă, casa este fără o formă precisă, dar într-o lume ambiantă (soare, cer, copaci…).

Minkowska a aplicat testul în colectivitățile de copii de toate originile, refugiați în Franța cu ocazia războiului. Ea observă că desenul reflectă în modul cel mai clar, prin structura casei și culorile folosite, apartenența socioculturală a copilului. Casa pare un element semnificant la fel de bogat ca reprezentarea umană, dar din păcate nu există o cotație standardizată în proba propusă de Minkowska.

Reluând această cercetare în 1965, Ribault compară, pentru fiecare vârstă în parte, casa copiilor cu vârste între 4 și 12 ani. Ea studiază desenele a 396 de copii crescuți în familia lor și a 141 de copii crescuți la orfelinat. Cercetarea ei se situează pe două niveluri: pe planul statistic, ea stabilește o scară de cotație inspirată după modelul propus de Goodenough pentru testul său numit cel al „omuleţului", și aceasta pentru ambele sexe. Se acordă un punct pentru fiecare element prezent. Principalele teme ale scării de cotație sunt următoarele: mărimea casei, acoperișul, coșul, corpuri de clădire, ferestre, ușă. Numărul maxim de puncte pe care le poate obține copilul este 66. Media statistică a notelor este calculată pentru fiecare vârstă și pentru fiecare sex în parte. Suma punctelor îi diferențiază pe copiii crescuți în familia lor de cei crescuți la orfelinat, mai ales pentru vârstele de 7 și 8 ani. Pe plan clinic, Ribault pune în evidență diferenţele esențiale care există între casele desenate de copii crescuți în familia lor și cele desenate de copii care trăiesc la orfelinat. În rezumat, orfanii se deosebesc prin exuberanța grafică, incoerența și dezechilibrul existente în desenele lor. S-ar părea deci că desenarea unei case dezvăluie problemele acestor copii.

Dacă studiul statistic rămâne superficial, această cercetare orientează totuși studiul desenului în mod satisfăcător. Ea ține seamă de două aspecte complementare: o analiză globală ducând la o scară de cotație și un demers clinic. Prin concluziile sale, Ribault demonstrează legătura dintre componenta afectivă a personalității și desenul realizat de copil.

Mijlkowitch (1984) și-a propus analizarea unei serii longitudinale de 193 de desene în care erau reprezentate case spontane făcute de același copil, Virginie, între vârstele de 4 ani și 6 luni și 10 ani. Ea constată că evoluția imaginilor poate fi regrupată în câteva tipuri bine definite. Un tip este un ansamblu de semne grafice de care copilul se servește pentru a reprezenta un concept. Desenele lui Virginie arată deopotrivă o utilizare importantă a tipurilor și o evoluție spre o diferențiere și o exactitate crescânde.

Mai târziu, Barbouillet *et al.* (1994) au stabilit o grilă a cotației casei, după modelul celei a lui Goodenough, și au testat-o pe

aproape 400 de copii. Ei au găsit un grad ridicat de concordanță între cele două teste.

5 / Copacul

Desenul care reprezintă un copac este un substitut al personajului, dar mai puțin limitat decât acesta din urmă de stereotipuri și de convenții.

Koch (1958) îi cere subiectului să deseneze „un copac", „un copac, dar nu un brad". Tehnica sa de interpretare se bazează pe datele grafologice. El a adunat 2 641 de desene făcute de 255 de elevi cu vârste între 6 și 7 ani și de 592 de băieți și fete cu vârste între 6 și 16 ani, la care a adăugat observația asupra desenelor altor grupe patologice, sociale sau etnice. Inițial, desenarea copacului este interpretată global: limpede, senin, viu… Dar, apoi, Koch s-a arătat interesat de detalii: rădăcini, trunchi, crengi. El a diferențiat 58 de tipuri de linii.

Aceste documente i-au permis să-și transcrie în cifre observațiile despre dezvoltarea copacului. Procentajele, verificările satistice îi permit să descrie 27 de „forme primare". Analiza globală este intuitivă; cât despre analiza detaliilor, ea nu permite ca acestui test să i se dea o validare numerică și obiectivă. Koch calculează doar procentajele fiecărui item, pe vârste. Rezultatul nu are un sens metric cantitativ. Acest test trebuie utilizat cu multă prudență și în cadrul unei discuții clinice.

Studiul lui Stora (1963) urmărește să „îmbogățească" consemnul, încercând să găsească o soluție la insuficiențele lui Koch: și în principal la metoda de interpretare nevalidată. Pentru a amplifica această putere de expresie a testului, ea propune modificări ale tehnicii.

Stora a analizat 4832 de desene (2 desene pe subiect) de copii normali cu vârste între 4 și 15 ani. Din acest studiu, ea a extras 90 de linii diferite, care au fost reduse în procentaje. Aceasta a permis determinarea liniilor caracteristice și obținerea unui profil al liniilor în funcție de vârstă și de sex. În a doua parte a lucrării sale, Stora a pus în evidență „semnificații psihologice",

126 de semnificații de bază rezultate dintr-o reflecție asupra trăsăturilor psihologice ale copilului și 61 de semnificații generale ale traiectoriilor, care vor fi stabilite în funcție de 608 desene și dosare în majoritate de adulți. Este dificil să înțelegem cum a ajuns Stora la aceste trăsături psihologice. În ultima parte a lucrării sale, ea definește personalitatea subiectului prin intermediul a 4 desene. Primul copac este ciudat, al doilea este aproape, al treilea oglindește tendințele nesatisfăcute ale subiectului, al patrulea este povara anumitor experiențe trecute. Controlului statistic i s-a adăugat un examen clinic, deci o dublă validare. Conținutul acestui examen clinic nu este precizat.

Analiza copacului cere o cunoaștere profundă a tuturor aspectelor urmărite de Stora. Metoda ei aduce o bază obiectivă importantă. Ea a legat investigația clinică de niște baze statistice, chiar dacă anumite aspecte ale cercetării sale par obscure.

Tot în legătură cu desenul copacului, vom menționa lucrările lui Muschoot și Demeyer (1974). Acești autori au analizat desenele făcute de băieți și de fete cu vârste între 5 și 18 ani, în proporție de 200 de desene pe vârstă și pe sex. Consemnul este simplu: „O să desenați un copac; puteți să utilizați toată suprafața foii de hârtie și să folosiți creioane colorate." Spre deosebire de situațiile precedente, subiectului îi este lăsată o libertate deplină în privința alegerii copacului și a folosirii creioanelor colorate (roșu, portocaliu, galben, verde-deschis, verde-închis, albastru-deschis, albastru-închis, violet, maro și negru). Autorii se situează în cadrul psihologiei dezvoltării. Ei rețin 51 de caracteristici care s-au dovedit interesante pentru diagnostic. Fiecare caracteristică este ilustrată și clar definită; grafice și tabele statistice indică frecvențele de apariție și diferențele semnificative dintre vârste și dintre sexe.

6 / Testul „House-Tree-Person"

Buck (1948), discipol al lui Goodenough, a creat testul „House-Tree-Person". La început, acest test era destinat măsurării inteligenței cu o mai mare precizie decât testul personajului,

dar Buck a observat că fiecare dintre cele trei desene, executate pe foi diferite, putea fi utilizat ca test de personalitate. Într-unul din primele sale articole, el a arătat că „HTP este o tehnică ce constă în a-l ajuta pe clinician să obțină o informație legată de senzitivitatea, maturitatea și integrarea acestei personalități în mediul ei ambiant".

El a studiat 140 de desene ale unor subiecți normali cu vârste cuprinse între 13 ani și 6 luni și 48 de ani, repartizați pe șapte niveluri de inteligență. În paralel, a luat în considerare trei categorii de itemi: detaliile, proporțiile și perspectivele. Aceste categorii diferențiază nivelurile de inteligență.

Buck definește HTP-ul ca o abordare a personalității în două etape: prima este nonverbală, creatoare, slab structurată; a doua este verbală și structurată. Examinatorul notează detaliile, numărul de itemi grafici, emoțiile subiectului, observațiile sale, timpul de latență și timpul total.

Scările de cotație a personajului, copacului și casei nu se bazează pe nici o validare riguroasă. Dimpotrivă, acest test are ca bază o muncă clinică importantă, Buck determinând personalitatea subiectului cu ajutorul a numeroase asociații.

7 / Desenul grupului

Utilizarea DAG (*Draw a group*) (Hare and Hare, 1956) ca test proiectiv a fost recent propusă de Abraham (1987). Criteriile de interpretare sunt bazate pe observația asupra a sute de desene, executate atât de copii, cât și de adulți. Tema este incontestabil promițătoare și ar trebui să permită diagnosticarea diferitelor forme de relații și de comunicare sociale. Criteriile de interpretare sunt multiple: Abraham propune distingerea aspectului formal (*Gestalt*, încadrarea sau delimitarea grupului, centralitatea ca raport cu autoritatea), organizarea (integrarea, legătura, mișcarea, dinamica în fața rigidității), conținutul, prezentarea de sine, aspectul expresiv. Nu este mai puțin adevărat că ar fi de dorit o informație mai consistentă și mai sistematică.

8 / Multiplicitatea temelor

Alături de temele bine cunoscute și frecvent utilizate pe care le-am amintit, am vrea să menționăm o multitudine de teme tratate într-un mod mai sporadic, fie dintr-o perspectivă clinică, fie dintr-o perspectivă de cercetare. Printre aceste teme, cu titlu de exemplu, regăsim reprezentarea prin desen a unui vis (Baron, 1967), a unui dragon (Andrey, 1966), a lucrului de care ți-e cel mai mult teamă și a celui pe care îl preferi (temă pe care unul dintre noi a utilizat-o frecvent într-un cadru clinic), a străzii (Aubin, 1970), a automobilului (Loney, 1971), a soarelui, a bunicilor, a satului, a școlii, a spitalului etc.

Unele dintre aceste lucrări merită, după părerea noastră, să fie mai bine cunoscute, fie deoarece explorează un domeniu rareori abordat, fie pentru că autorii lor propun o sistematizare a analizei și eventual referințe normative, fie pentru că au făcut obiectul unor cercetări. Vom reveni asupra anumitor exemple în cele ce urmează.

Combinarea judicioasă a utilizării acestor tehnici, în cursul examenului psihologic, oferă practicianului numeroase posibilități, în măsura în care dispune în plus de grile de analiză și de cadru de referință asupra eșantioanelor normative; vom cita aici exemplul unei eboșe de cercetare referitoare la reprezentarea de sine în diferite contexte semnificative. În această lucrare, nepublicată, Cambier propune trei consemne simultane: „desenează-te singur" (autoportret, Harris, 1963), „desenează-te cu familia ta" (Porot, 1952), „desenează-te la școală" (Blomart, Cambier, Massa). Alegerea ordinii în care cele trei desene sunt realizate e lăsată pe seama copilului. Analiza și comparația celor trei desene se vor referi deopotrivă la modurile de reprezentare de sine, la criteriile formale, precum mărimea elementelor, locul și poziția copilului în grup etc., și la ansamblul acestor trei criterii des întâlnite în cadrul acestor tehnici.

Dacă vrem să utilizăm ansamblul acestor probe ca pe niște teste, și nu ca pe niște instrumente ale cunoașterii clinice, ar trebui să le justificăm validitatea (corelația măsurabilă cu trăsături psihologice definite), sensibilitatea (să descoperim trăsături

aflate în raport real cu anumite particularități grafice) și fidelitatea lor (rezultate similare obținute de practicieni diferiți). Nici un test de desen nu poate pretinde că răspunde acestor exigențe.

Fiind un instrument comod pentru abordarea clinică individuală, desenul se va dovedi oare un instrument de cercetare în cadrul unui anumit număr de cercetări actuale?

B / Încercările de validare

Aceste cercetări sunt prezentate într-un mod relativ succint, făcând obiectul unor expuneri mai importante în alte publicații. Următoarele două metodologii ne vor permite să arătăm că diversele rezultate, provenite din abordări cantitative și calitative complementare, suscită interesul în vederea unei colaborări experimentale și clinice.

1 / „House-Tree-Person"

Cu ajutorul unui studiu referitor la două eșantioane de copii „normali" și „patologici", Engelhart (1976) a încercat o analiză grafică a testului „House-Tree-Person". Consemnul este următorul: „Desenați o casă, un copac și un personaj." Copilul trebuie să deseneze aceste trei elemente pe aceeași foaie de hârtie de format 21X29,7 cm, cu un creion negru și cu creioane colorate. În condiții standardizate, li s-a cerut unor băieți cu vârste între 9 ani și 6 luni și 12 ani să facă acest desen.

Într-o primă etapă au fost stabilite, cât mai riguros posibil, listele indicilor grafici, studiind caracterele formale, personajul, copacul și casa. Analiza statistică urmărește să desprindă indicii grafici care să facă distincția între subiecții „normali" și cei cu „tulburări de comportament". În ansamblu, factorii care par să caracterizeze itemii discriminatorii sunt factori de realism și de control formal. Dacă vrem să vedem cum s-a ajuns la această concluzie, putem invoca un factor cultural și educativ, dat fiind faptul că copiii de la centrul neuropsihiatric au suferit în mare

măsură de carență afectivă și educativă. Copilul „patologic" își poate exprima în grafism conflictele, afectele și astfel poate fi explicată dezorganizarea desenului său.

În a doua parte, judecători „naivi" (studenți) și judecători „experimentați" (psihoterapeuți și psihologi) au clasat un eșantion de desene alese la întâmplare în normal și în patologic. Această clasificare a fost explicitată prin criterii. Criteriile de clasificare sunt, în primul rând, indici de analiză formală: tema, viața, armonia, realismul, culorile calde și variate pentru copiii din școli și licee; rigiditatea și absența de organizare pentru copiii-problemă.

Desenul dezvăluie trăsături permanente ale personalității, deoarece, în majoritatea analizelor, populația este împărțită în două grupuri: normal și patologic. Această clasificare poate părea forțată, dar HTP-ul are totuși valoare discriminatorie. Analizele statistice și examenul clinic își confirmă reciproc concluziile.

Într-o cercetare foarte recentă, Delgorgue (1981) încearcă, pornind de la cinci teme diferite (casă, omuleț, familie, copac, desen liber), strânse de la o populație de 150 de copii de școlaritate normală și 30 internați în spitale de psihiatrie cu vârste între 4 și 13 ani, să determine ce anume deosebește desenul unui copil normal de cel al unui copil psihotic. În acest scop, ea solicită de la patru clinicieni experimentați să clasifice desenele selecționate pornind de la acest eșantion (150 din cele 900 strânse) în funcție de două scări: grupul-martor și grupul psihotic, identificând criteriile; vârsta subiectului. O analiză statistică a testat validitatea acestor clasamente pentru a determina specificul scriiturii grafice a copilului psihotic. Delgorgue afirmă că nu există un desen-tip pentru grupul experimental (copiii care prezintă un sindrom de psihoză), ci mai curând desene tipizate care sunt consecința lezării „unei funcții semantice aflate în legătură directă cu tulburări mai mult sau mai puțin profunde la nivelul dezvoltării limbajului scris și oral" (Delgorgue, 1981).

Prin aceste două cercetări, arătăm că este posibilă o fuziune experimentală și clinică. Dar ele nu reușesc să analizeze stilul

grafic al fiecăruia dintre cele două grupuri, această diferență fiind totuși percepută intuitiv.

2 / Animalul

Alături de clasicul desen al unui personaj, este important să replasăm aici desenarea unui animal. Deși a fost utilizat în mai multe texte („Draw-an-animal", al lui Schwartz, 1950; „Animal and Opposite Animal Drawing Technique" al lui Koocher și Simmonds, 1971), unul dintre noi (Wallon, 1987) i-a făcut probabil cea mai fină descriere. Așa cum se va vedea mai departe (în capitolul IV), această temă prezintă o evoluție în raport cu vârsta comparabilă cu desenul unui personaj, atât la nivelul totalurilor de puncte, cât și al „grilei tipologice" deja menționate. Interesul pentru desenarea animalului constă în simplicitatea sa. Din pricina absenței hainelor, schița conturului este deosebit de clară. În desenele copiilor de școlaritate primară, evoluția desenului în care este reprezentat un animal, de-a lungul a trei mari tipuri, este deosebit de clară (formele raportată, inclusă și oprire-reluare). Ansamblul desenului evoluează într-un mod omogen, în timp ce, după cum am văzut, capul desenului personajului rămâne multă vreme de stil arhaic (un simplu oval). Desenarea animalului ar putea deveni, datorită clarității sale, un suport interesant al investigării copilului prin desen, atunci când presupunem, de exemplu, că desenul personajului a făcut obiectul unei învățări care nu mai permite abordarea capacităților reale ale copilului.

3 / Familia

Alte cercetări abordează din unghiuri diferite problematica oedipiană prin intermediul desenului familiei: cea a lui Prévost (1979) și cea a lui Pham Hoang Quoc Vu (1983) menționată de Cambier *et al*. (1985). Prima se referă la problematica oedipiană la băieții de 7 și de 8 ani, a doua la afectivitatea copiilor insti-

tuționalizați cu vârste între 4 și 5 ani. Aceste două studii au în comun utilizarea consemnului preconizat de Corman: „Desenează o familie." Ele utilizează ca instrument metodologic complementar testul proiectiv Patte Noire. La nivelul analizei desenului familiei, acești autori se referă la grile de analiză precise, luând în considerare diferite modalități ale grafismului și definind cu rigoare caracteristica considerată. Aceste grile sunt rezultatele unor date teoretice publicate de diferiți autori (Corman, Morval). Ele implică atât aspectul formal al grafismului (organizarea spațiului, analiza schiței…), cât și caracteristicile de structură ale desenului (indice de ordin de execuție, reprezentarea personajelor, criteriu legat de situația oedipiană).

Lucrarea lui Prévost a pus în evidență o evoluție a configurației „desenului familiei" de-a lungul celor trei mari perioade caracteristice ale dezvoltării libidinale (stadiu preoedipian, oedipian și postoedipian).

Cât despre lucrarea lui Pham Hoang Quoc Vu, ea a evidențiat un non-acces la situația oedipiană, o absență foarte frecventă a personajelor parentale, o puternică propensiune spre autodevalorizare.

4 / Desenează-te la școală

Alt exemplu. Blomart (1986) a făcut la Bruxelles o cercetare despre abordarea experienței școlare de către un grup de copii „neadaptați". Experiența școlară este studiată prin intermediul unei tehnici grafice: „Desenează-te la școală, unde vrei, cum vrei." În ce constă această experiență în cazul unui copil cu dificultăți școlare?

Proba a fost pusă la punct de Blomart, Cambier și Massa (1985). Schema de examinare include următoarele rubrici: prezența personajelor, prezența copilului însuși, prezența de valorizare a copilului, localizarea copilului, prezența unui decor interior. Aplicarea acestei probe la 200 de copii aleși aleatoriu, cu vârste între 6 și 10 ani, a condus la elaborarea referințelor normative.

Eșantionul este constituit din copii cu dificultăți în adaptarea școlară. Acești copii frecventează o instituție școlară a cărei arhitectură este asemănătoare cu cea a instituției frecventate de populația de referință. Din cei 34 de copii aleși, 7 fete și 27 de băieți, 2 au probleme de integrare în grup, 19 prezintă tulburări de comportament în clasă și dificultăți școlare și 13 au atât probleme de integrare, cât și tulburări de comportament în clasă.

Cele două eșantioane au fost comparate și unele rezultate mai pertinente au fost reținute: anumite caracteristici ale desenelor elevilor neadaptați par legate de o imagine negativă a școlii (mediu sărac…), imaginea de sine este mai curând devalorizată la acești copii, învățătorul este prea puțin reprezentat în cele două grupuri, de control și experimental.

Aceste rezultate confirmă, după părerea autorului, o impresie de singurătate. Școala este resimțită ca un loc „nelocuit" pe care copilul l-a dezinvestit sau pe care nu l-a investit niciodată (Blomart, 1986).

5 / Desenul corabiei

Într-o teză de doctorat recent prezentată în fața Universității din Lille III, Hermand-Bernard (1986) propune o abordare sistematică a desenului corabiei. Ea pune cu pertinență problema articulării semnificantului și a semnificatului, căutând să definească un mod de lectură capabil să redea bogăția semiologică a desenului.

Lucrarea are meritul de a propune o temă originală care duce cu gândul fie la realitate, fie la imageria populară și miturile care alimentează cotidianul. Consemnul utilizat este textual următorul: „Desenați o corabie așa cum vreți voi." „Da, o să desenați o corabie așa cum vreți voi, puteți folosi toată foaia de hârtie și să adăugați tot ce vreți. Când terminați de desenat, o să spuneți povestea ei, dacă vreți. Haideți, puteți începe." Durata executării desenului este notată. Timpul acordat este nelimitat. Copilul dispune de o cutie cu două-

sprezece creioane colorate prezentate în aceeași ordine și toate de aceeași lungime.

Dispozitivul experimental creat răspunde exigențelor metodei experimentale. Materialul provine din mediul școlar, în condiții standardizate. Desenul corabiei este inclus într-un ansamblu de probe cuprinzând diverse consemne de expresie grafică (desen liber, desen al casei, desen al copacului): testul omulețului, D 10 al lui J. Le Men, și copierea desenelor lui Prudhommeau, ca și probe de eficiență intelectuală și teste de cunoștințe școlare. Testul administrat e colectiv, în grup restrâns (maximum 15 școlari). Aplicarea probelor a fost planificată în timp astfel încât să asigure o omogenitate de ordin și de moment a aplicării testului pentru toți copiii.

Populația experimentală globală este alcătuită din 928 de elevi proveniți dintr-un conglomerat de medii școlare din două orășele cu caracter urban și rural. Din punct de vedere practic, au fost constituite cinci grupe de vârstă. Ele se distribuie într-un an întreg, de la 10 ani și 3 luni la 10 ani și 11 luni, după modalități precise, în cazul de față 30 de băieți și 30 de fete pe tranșă de vârstă, și o repartiție normativă a coeficienților intelectuali și a categoriilor socioprofesionale.

Lectura desenului este obiectivată datorită unui plan de analiză care definește variabilele susceptibile să fie pertinente. Elaborarea grilei este deosebit de atentă și construită astfel încât să satisfacă constrângerile unei procesări a rezultatelor la computer. Codificarea răspunsurilor se operează pornind de la descrierea a numeroase caractere stilistice, clar definite. Referindu-se la metoda Rorschach, autorul regrupează criteriile utilizate în termeni de mod de înțelegere, de determinanți și de conținuturi. Modul de înțelegere grafică este pus în evidență pornind de la analiza gestului și a spațiului; ca o ilustrare, să menționăm câteva exemple: captare a spațiului vertical, raport echilibrat între zonele cer, mare și pământ, mod detaliu mare, situarea corabiei pe foaia de hârtie, corabie retezată în partea de sus, de jos, în dreapta, în stânga, dimensiunile corabiei, linie rectilinie, curbă, mixtă, continuă, discontinuă, natura colorării. O investigare izolată a formei, culorii și mișcării urmărește să

particularizeze fiecare dintre determinanţi, apoi să stabilească raportul care există între ei. Inventarul conţinuturilor producţiei picturale caută, ca şi în testul lui Rorschach, să caracterizeze bogăţia sau ariditatea desenului şi să precizeze conţinutul original sau banal al acestuia.

Concluziile şi ipotezele interpretative sunt bazate pe o lectură a rezultatelor, pornind de la un ax genetic şi de la un ax diferenţial legat de sexul desenatorului. Producţia individuală este întotdeauna situată în raport cu realizările desenatorilor de aceeaşi vârstă şi de acelaşi sex. Anumite caracteristici depind de vârsta desenatorului; ele constituie indicatori şi descriptori ai evoluţiei. Altele, nefiind influenţate de vârstă, pot să ţină de banalitate sau de raritate, în funcţie de frecvenţa lor, şi să se preteze unor ipoteze interpretative. Pe de altă parte, lectura diferenţială pune în evidenţă existenţa modalităţilor cu valenţă masculină şi a modalităţilor cu valenţă feminină. Axele de interpretare iau în considerare analiza gradului de adecvare a reprezentării şi dimensiunea adaptativă convenţională a desenatorului, precum şi investigarea imaginarului proiectat în spaţiul grafic; aceste analize şi investigări permit situarea strategiilor defensive şi a identificărilor subiectului.

6 / Cubul

Obiectivul cercetării lui Caron-Pargue (1985) este studierea „procedeelor de codificare“ utilizate de copil pentru a desena un cub de lemn alb cu muchia de 5 cm. Procedura utilizată are în vedere patru situaţii distincte:

1 / Desenarea cubului fără manipulare, informaţiile aflate la dispoziţia subiectului fiind în acest caz pur vizuale (169 de băieţi, 179 de fete);

2 / Desenarea cubului cu manipulare: copilul e liber să manipuleze cubul cât doreşte (177 de băieţi, 193 de fete);

3 / Reprezentarea a două cuburi ale căror feţe adiacente şi respectiv opuse au fost în prealabil marcate cu ajutorul unor bucăţi de hârtie colorată adezivă, în conformitate cu două mo-

dalități experimentale. În cadrul primei modalități, cele două bucăți de hârtie sunt de culori diferite și copilul dispune de creioane colorate (184 băieți, 194 fete); în celălalt caz, cele două hârtii sunt de aceeași culoare și copilul nu dispune decât de un creion negru (189 băieți și 194 fete).

Studiul urmărește reperarea procedeelor grafice invariante utilizate de subiecți, semnificațiile care îi pot fi asociate și dincolo de acestea articularea acestor procedee. El se bazează nu numai pe schimbările observate din perspectiva dezvoltării (copii cu vârste între 3 și 11 ani), ci și pe analiza variațiilor induse de condițiile experimentale.

Din păcate, această lucrare nu insistă asupra analizei desenului pe punctul de a fi executat. Este totuși interesant să găsim un nou studiu care consideră că producția grafică este un ansamblu de semne. Acest studiu se situează, prin obiectivele și metodologia sa, la răspântia psihologiei cognitive și a psihologiei dezvoltării.

C / Concluzie

Datorită acestor rezultate, am pătruns în domeniul indicilor grafici, indici formali generali și indici proprii semnelor grafice ale personajului, familiei, animalului… Pentru încă vreo câțiva ani de acum înainte, desenul ar trebui să rămână un obiect de cercetare.

Desenul este un instrument de comunicare, la fel ca limbajul bazat pe un sistem de semne. Copilul combină trăsături, asamblează forme, reprezintă simboluri în imaginile pe care ni le prezintă. În continuare, vom vorbi despre legile de organizare a acestor sisteme.

Descoperindu-și aptitudinea de a semnifica grafic un obiect, copilul conștientizează și valoarea scrisului. Dar aceste două experiențe se soldează cu rezultate contrare: în imaginea pe care o desenează, copilul își descoperă puterea, iar în scriere, neputința. El va mai avea nevoie de mulți ani pentru a putea simți plăcerea de a scrie și de a comunica cu ceilalți prin intermediul

scrisului. Iată poate de ce desenul, departe de a dispărea în anii în care continuă învățarea cititului și a scrisului, se menține ca o activitate privilegiată a copilului.

Această comunitate de origine între desen și scris nu e fortuită. Este vorba de două sisteme grafice de care dispunem, și istoria scrisului ne arată că, dacă acesta pare actualmente dependent de limbă, el a fost inițial un sistem de notație a lucrurilor pornind de la reprezentarea lor grafică (sistemul hieroglific).

Să interpretezi desenul înseamnă să îl traduci; este vorba de trecerea de la un sistem de semne la altul, o trecere intersemiotică. Sistemul grafic pe care îl reprezintă desenul pentru copil nu este convențional, ci se bazează pe forme pe care acesta învață să le utilizeze în funcție de capacitățile sale perceptive și motrice. Dar, în fiecare moment, aceste forme condiționează un întreg sistem de reprezentări, un întreg sistem de figurație cu reguli pe care copilul trebuie să le respecte.

Pentru a produce imagini lizibile pentru ceilalți, copilul utilizează un vocabular limitat, un cod care se dezvoltă de la o vârstă la alta. Copilul descoperă acest cod încercând să reproducă semnele pe care le vede în jurul lui. Copilul recunoaște semnul observat în propria sa producție și, fapt semnificativ, observatorul identifică semnul în funcție de codul cultural. Acești semnificanți pot reprezenta obiecte, calități proprii acestor obiecte sau acțiuni.

Semnificanții nu sunt arbitrari, ci sunt în raport formal cu obiectele percepute. Cu toate acestea, acest raport este puternic definit de un cod social. Pentru a reprezenta casa, nu e suficient să figurezi un triunghi deasupra pătratului, ci trebuie să adaugi uși și ferestre, semne complexe care necesită o lectură mergând de la forma globală până la detalii care nu își capătă sensul decât în asamblarea lor.

Capacitatea de a combina semne într-un mod din ce în ce mai complex caracterizează progresele observabile o dată cu vârsta. După 10, 12 ani, survine o perioadă de decadență în care copilul pare să deteste semnificarea desenului. Există două explicații: una ar fi aceea că, dacă un copil continuă să spună

mai mult prin desenele sale decât vrea să o facă conștient, o cenzură nouă se instalează în momentul pubertății; cealaltă ar fi că la această vârstă, aptitudinile verbale au dobândit o maturitate suficientă, astfel încât, cu ajutorul cuvintelor, prin jocuri în care elementul verbal capătă un loc important, prin intermediul scrisului, copilul să se exprime mai bine și mai mult decât prin desen. Primul pas spre considerarea grafismului ca sistem de semne este acela de a pune problema ontogenezei competenței grafice. Cum progresează gama de semne?

În această optică, Engelhart (1982) a făcut un studiu longitudinal asupra evoluției semnului grafic al copiilor începând cu vârsta de 4 ani. Patru teme (personaj, pisică, leu, HTP-ul lui Buck) sunt cerute de trei ori în cursul anului. S-a procedat la o analiză a conținutului elementelor fiecărui desen. Fiecare scară se compune din aproximativ douăzeci și cinci de indici grafici. Fiecare se descompune la rândul lui în nuanțe. Exemplu: poziția picioarelor (personaj) — („0": imposibil de determinat; „1": verticale și separate; „2": desfăcute; „3": încrucișate sau îndoite; „4": mișcări de mers dinamic; „5": aberante).

Procentajul apariției fiecărui indice a fost calculat pentru grile. Analiza rezultatelor relevă o evoluție grafică pe o perioadă de optsprezece luni pentru cvasitotalitatea indicilor grafici la un eșantion de treizeci de copii. Se notează în egală măsură o progresie paralelă între diferitele teme. O analiză semiologică destul de fină și mai ales sistematizată ar permite, o dată cu realizarea unor noi cercetări, precizarea cadrelor de referință.

În viitor, alte studii vor încerca să răspundă la întrebarea cum pot fi cunoscute mai bine inventarul de semne și aptitudinea de a combina forme pentru a le diversifica funcția semnificantă în raport cu un număr tot mai mare de semnificanți.

Capitolul IV

Activitatea grafică și executarea desenului[2]

de Philippe Wallon

Să studiezi actul grafic înseamnă să acorzi interes desenului în calitate de comportament, fără să te preocupi de semnificația lui. Această abordare urmărește puritatea metodologică. Așa cum arată Osterrieth și Cambier (1976), este vorba de a o analiză a desenului în două etape. Într-o primă etapă, se procedează la descrierea desenului, cât mai fină și mai precisă cu putință. Într-o a doua etapă, se fac corelații cu alți factori, extrinseci desenului, pentru a surprinde semnificația lui. Acești factori pot fi extrem de variați, putând fi situați în orice câmp al psihologiei sau chiar în afara acesteia. Un asemenea demers se inspiră din abordarea științifică obișnuită.

Fără îndoială, copilul nu va fi niciodată un „obiect științific". El va rămâne pentru noi o ființă vie, cu care stabilim relații afectuoase. Dar desenul constituie un martor privilegiat pentru cunoașterea copilului. El este într-adevăr urma directă a gestului: cea mai mică modificare imprimată gestului se va regăsi în desen. Ca urmare a acestui fapt, orice alterare a dinamicii sale va fi perceptibilă la nivelul urmei, cu condiția să

---

[2] În acest capitol, ca și în următoarele, vom expune câteva dintre lucrările noastre de cercetare, împreună cu titlurile din literatura de specialitate. Într-adevăr, o asemenea carte urmărește să-l ajute pe cititor să situeze specificitățile autorului. Aceste elemente nu existau în ediția precedentă.

dispunem de instrumente suficient de precise pentru a o analiza.

O dată cu apariția noilor instrumente, informatica îndeosebi, activitatea grafică devine un nou câmp de cercetare, extrem de promițător. Computerul nu are acces la semnificație. Utilizarea sa va delimita, așadar, câmpul de analiză pe care îl constituie actul grafic. Ceea ce ar putea fi un handicap poate deveni o bogăție, prin analiza exactă pe care o oferă.

În acest capitol, vom ține cont de mai multe aspecte. Studiul conturului la nivelul desenului terminat ne va permite să punem bazele unei analize strict obiective a desenului. Pornind de aici, vom putea examina dinamica sa, punând în evidență corespondențele dintre metodele grafice utilizate de copil și rezultatul lor. În capitolul VII vom studia felul în care am informatizat aceste analize.

A / Studiul conturului pe desenul terminat

Când copilul desenează, conturul nu este, desigur, decât unul dintre aspectele desenului, însă el rezumă cel mai bine felul în care copilul aplică ceea ce spune, în care îl exprimă și îl reprezintă. Conturul face apel la capacitățile simbolice, mnezice și de altă natură ale copilului. În plus, analiza sa este ușoară, deoarece el nu se pretează nici unei contestații adevărate. Chiar dacă este prea puțin apăsat sau schițat, știm unde se situează. Pentru a-l studia, nu e nevoie să utilizăm metode „de logică vagă", cum spune informatica.

Deoarece conturul exprimă „funcțiile superioare" ale copilului, ne putem aștepta ca metodele utilizate să fie destul de independente de temă. O serie de studii au constatat acest fapt, pornind de la un eșantion aleatoriu de 1 200 de copii din Montréal (Canada), reprezentativ pentru ansamblul școlarității primare a acestui oraș. I-am pus pe acești copii să deseneze după patru teme, personajul și trei animale (câine, leu, elefant). Analiza rezultatelor a fost publicată (Wallon, 1987). Nu voi da aici decât un rezumat succint.

1 / Diferitele forme

Desenul copilului (între 6 și 12 ani) de școlaritate primară trece prin trei stadii succesive. Cel puțin așa stau lucrurile în privința personajului și a animalelor (fig. 11). Vârsta de trecere variază în funcție de elementul luat în considerare, așa cum vom vedea mai departe.

Prima formă este în general denumită „aditivă" (Osterrieth, Cambier, 1976; Goodnow, 1977), deoarece construcția sa constă în adiția progresivă a unor linii geometrice, în general circulare, dar și triunghiulare sau cadrilatere. Am numit-o „raportată": caracteristica ei e faptul că o linie nouă se „raportează" la o linie precedent construită. Este vorba fie de linii închise (o extremitate „raportându-se" la alta), fie de linii ale căror extremități se raportează la o linie precedentă. Consider că un copil se simte în siguranță dacă pornește de la ceva ce există deja. Prima linie, în general un cerc, este destul de simplă, pentru a constitui un fel de arhetip „liniștitor". Aici, copilul

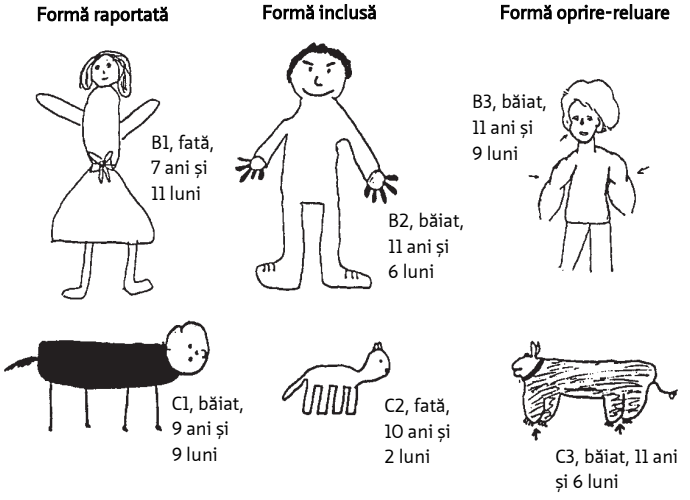


Fig. 11 — Cele trei forme, pentru desenul personajului și al câinelui.

exprimă ceea ce dorește prin acumularea progresivă a liniilor: această formă nu cere nici o *anticipare* din partea lui.

Am numit a doua formă „inclusă", deoarece linia de contur este de aparență continuă și include ansamblul elementelor corpului (cap, trunchi, membre). De altfel, Goodnow utiliza același termen (*embracing*) pentru a denumi această formă. Osterrieth și Cambier au recunoscut-o deopotrivă, dar termenul lor, „organic", utilizat pentru a o desemna, mi se pare imprecis. El nu se mai referă la linie, ci la reprezentare (un „organism", cum spun ei). Această formă denotă o anticipare: înainte de a-și face desenul, copilul trebuie să aibă o idee despre poziția diferitelor elemente, fiindcă altfel va trebui să facă „corectări" ale liniilor, decalaje deseori pe cât de evidente, pe atât de neplăcute, ceea ce vom putea vedea mai încolo, în figurile 13 (p. 117, desenul nr. 14) și 14 (p. 119, desenul de sus…). Se poate spune, schematic, că acest tip de desen cere o *anticipare a elementelor* în timpul pregătirii desenului. Cu toate acestea, copilul nu are aici o reală autonomie față de liniile desenului. El se bazează pe ideea continuității conturului. Se va vedea într-adevăr că metoda sa grafică evoluează într-un mod subiacent, dar această maturație progresivă este multă vreme mascată. Ea nu va fi descoperită cu adevărat decât în stadiul următor.

A treia formă, după părerea mea, nu a fost identificată până în prezent. Am numit-o „întrerupere-reluare", deoarece este caracterizată de întreruperea liniei și reluarea ei într-o altă parte, noua linie alăturându-se unei linii existente fără lacune sau suprapuneri. Aici, copilul trebuie să prevadă, foarte exact, locul liniilor. El dă dovadă în acest caz de o „autonomie" singulară față de linia desenată, deoarece este capabil să plece „în câmp deschis", în mijlocul paginii albe, și să realizeze un desen complex fără să se sprijine pe o linie precedentă. Mai multe experiențe vor veni în sprijinul acestor ipoteze, dar deocamdată să continuăm explorarea diferitelor forme.

Aceste forme se combină în cadrul aceluiași desen, capul putând fi rotund, așa cum e cazul multă vreme pentru personaj, în timp ce trunchiul este inclus sau de formă întrerupere-reluare.

Totuși, aceste trei stadii nu constituie decât niște forme „tipice", o schematizare căreia trebuie acum să îi examinăm subtipurile (fig. 12). Fără îndoială, aceste forme sunt mai clare în cazul desenului animalului, dar ele există în desenul personajului. Am calificat aceste forme drept „primitive", deoarece ele survin în majoritate înaintea formelor tipice (vezi p. 126, fig. 18).

Trei dintre aceste forme sunt aditive. Le-am calificat deci drept „forme raportate primitive":

— fiind vorba de „cap raportat la trunchi", singura diferență față de forma raportată tipică este că aici trunchiul este desenat primul. Capul este în acest caz raportat la conturul lui;
— în „articulația angulară", joncțiunea dintre cap și trunchi (sau trunchi și membre) se face într-un singur punct și nu în două, ca în forma raportată tipică. Desenul central al figurii arată de fapt o dublă articulație angulară (cap și trunchi formează un vârf la nivelul articulației), ceea ce este un caz destul de rar;

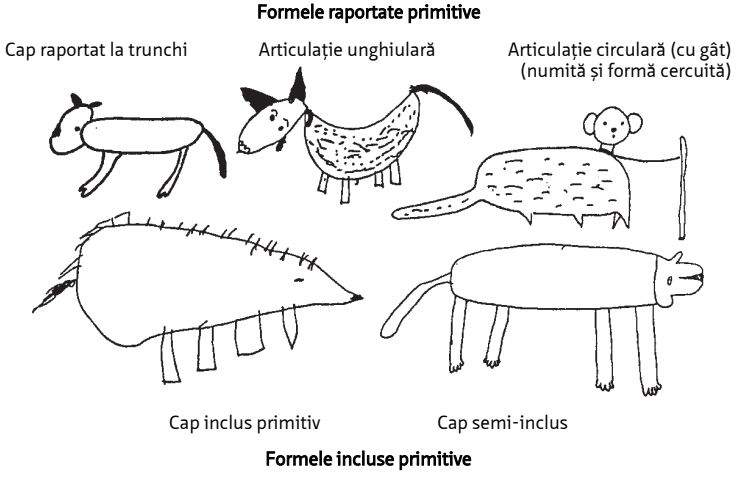


Fig. 12 — „Formele primitive" pentru desenul câinelui

— joncțiunea dintre elemente poate lua un alt aspect. În „articulația circulară" (sau „forma de cerc") nu există o adevărată joncțiune între elemente. Uneori, e nevoie de atenție pentru a identifica o asemenea formă. În acest caz, capul e rotund. În zona care se află în fața ei, trunchiul prezintă un aspect rotunjit (sau rectiliniu), dar nu există construcția unei adevărate joncțiuni. Conturul său nu se „raportează" la cap. Ceea ce ar putea părea doar un detaliu este în realitate fundamental. Aceasta înseamnă că în acest caz copilul adaugă un element la celălalt fără să se preocupe de articularea lor. Trei forme pot fi atunci identificate. Cele două linii pot să se intersecteze („formă cerc secant"), să se atingă („formă cerc tangent") sau să rămână la distanță („formă cerc distant"). În cazul desenului reprezentat, se consideră că aici copilul s-a „răscumpărat" desenând gâtul. Așa cum vom vedea mai departe (în analiza figurii 18), prezența uneia sau a două linii figurând un gât nu apare, pe un plan genetic, ca un element evoluat. Ar fi vorba, așadar, de un fel de *regret*, de o adăugire *a posteriori* efectuată de un copil nemulțumit oarecum de rezultatul obținut. Aceasta nu marchează capacitatea sa de a articula capul și trunchiul, caracterul fundamental al formei raportate tipice.

La fel ca și forma raportată, forma inclusă prezintă varietăți „primitive" (jos). Ele sunt în număr de două:

— „Forma inclusă primitivă" comportă o linie de contur continuă, incluzând diferite elemente ale desenului. Dar, în această formă, copilul este incapabil să *identifice* diferitele elemente. Aici nu există nici o angulație și nici îngustare între cap și trunchi. S-ar putea conchide că acum copilul „a amestecat" pur și simplu capul și trunchiul, ca în „omulețul-larvă" sau în forma „cap-trunchi" bine cunoscută. Nu, dificultatea de a identifica poate apărea la fel de bine și în privința picioarelor (sau a labelor, cum se va vedea în figura 14, pag. 119). Totuși, distincția dintre forma tipică și cea primitivă nu este simplă. Încercasem, într-un studiu calitativ al unui eșantion de copii (Wallon, 1987), să enunț criterii care ar trasa o delimitare. În ciuda tuturor eforturilor mele, a fost imposibil.

Există toate intermediarele dintre elementele bine identificate și cele desenate grosier;

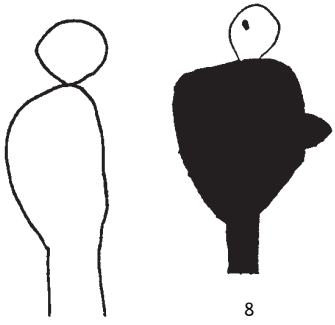
— „forma semiinclusă" este totuși mai ușor de observat, chiar dacă e extrem de rară. Ea constă dintr-o linie care articulează două elemente incluse într-o parte (aici, deasupra joncțiunii cap-trunchi) și raportate în cealaltă (jos). Pentru a-i înțelege bine importanța, aș vrea să relatez aici o experiență care mi s-a părut extrem de semnificativă (fig. 13).

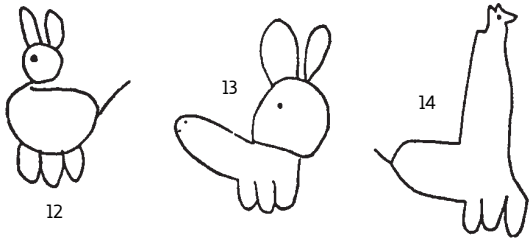
2 / *O „verigă lipsă"*

Într-o zi, i-am cerut unei fetițe (în vârstă de 4 ani și 9 luni) să deseneze. Ea a făcut patru desene în prima zi. Trei sunt stereotipe (sunt reproduse în figura 29, p. 168). Ultimul este o broască țestoasă. Acest ultim desen este întru totul surprinzător pentru această vârstă, deoarece prezintă toate caracteristicile unei forme incluse tipice: diferitele elemente (cap, carapace, coadă, laba posterioară) sunt incluse în aceeași linie și perfect identificate unele în raport cu celelalte. Se poate constata, desigur, o „corectare a liniei" la nivelul labei anterioare, care dispare astfel pe jumătate. Aceasta însă nu schimbă mare lucru în termeni evolutivi. A doua zi, dat fiind faptul că fetița părea binedispusă, i-am propus să deseneze din nou. Ea a făcut atunci, într-un timp destul de scurt, 17 desene. Am arătat ansamblul în altă parte (Wallon, 1987). Nu le-am păstrat aici decât pe cele care situează, după părerea mea, locul formei semiincluse pe planul genetic.

După diverse teme desenate spontan, i-am cerut fetiței să deseneze o țestoasă. Rezultatul e dezamăgitor (nr. 7 și 8). Este vorba de o formă cerc tangent (în stânga) și de un cap raportat la trunchi (în dreapta), amândouă fără nici o legătură cu tema. Apoi, ea s-a apucat din nou să deseneze. A făcut succesiv un iepure, un elefant și o girafă (nr. 12-14). În primul, încă o formă tangentă, destul de stângace, se observă că labele sunt desenate printr-o suită de crestături în cadrul aceleiași linii. Acest desen pare să constituie nivelul de maturitate efectiv al copilului,

Desenul țestoasei (prima zi)





Desenele din a doua zi (7 și 8), iepure (12), girafă (14)
(numerele de ordine situează aceste desene printre cele 17 din această serie)

Fig. 13 — Evoluția liniei în două zile succesive (fată, 4 ani și 9 luni).

desenele (nr. 7-11) aparţinând acestui tip. Desenul următor este, dimpotrivă, de formă semiinclusă. Într-adevăr, linia trunchiului este raportată la cea a capului în partea dreaptă, dar, în ciuda aparenţei, conturul este continuu între aceste două elemente din partea stângă. Trompa este, ca urmare a acestui fapt, inclusă tipică, ca şi labele. Copilul îşi dovedeşte deci capacitatea de a sesiza un stadiu evoluat, fapt confirmat de ultimul desen, care este în întregime inclus, cu o corectură a liniei la nivelul stâng al gâtului, ca şi al labei stângi.

Dacă e să ne luăm după această experienţă, am putea spune că acest copil procedează prin „încercare-eroare". Ea încearcă forma inclusă, dar, fiindcă nu o înţelege prea bine, revine la linii mai primare de îndată ce se găseşte într-o situaţie nesigură. Dimpotrivă, dacă este încurajată, ea îşi înfruntă temerile şi reuşeşte foarte bine desenul, în ciuda câtorva imperfecţiuni. Această anecdotă ilustrează, în plus, că „formele" constituie nişte stadii evolutive. Copilul procedează aici în acelaşi mod, indiferent de temă. În cele 17 desene din cea de-a doua zi, ea a desenat chiar o baie într-un mod strict echivalent cu leul şi cu oaia desenate anterior.

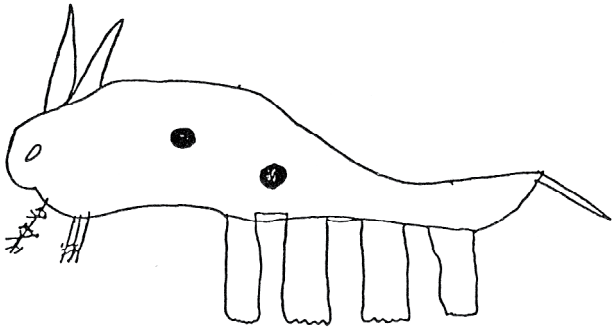
Dacă e să credem în această poveste, forma semiinclusă ar constitui un fel de „verigă-lipsă" între forma raportată şi forma inclusă. Într-adevăr, expunerea pe care am făcut-o putea naşte întrebări în legătură cu impresia de „salt" de la o formă la alta, fără nici un fel de continuitate. Se mai poate deopotrivă observa cât este de rară în termeni cantitativi această formă semiinclusă. Acest lucru l-ar face să zâmbească pe Darwin. Aici s-ar regăsi una dintre trăsăturile majore ale evoluţiei, respectiv această teorie a „salturilor" la care au ajuns acum evoluţioniştii cei mai convinşi.

Aceste remarci nu sunt suficiente pentru a ilustra complexitatea evoluţiei desenului în termeni de formă. E ceea ce arată figura 14. Există ceea ce se cheamă „întoarcerea ochi-mână". Copilul desenează, observă ceea ce desenează şi uneori corectează ceea ce a făcut, ca să se potrivească mai bine cu ceea ce doreşte el. Avem aici două exemple în acest sens. Primul, sus, este o formă inclusă primitivă, la nivelul capului şi al

labelor, la care copilul a adăugat labe raportate. Al doilea ilustrează faptul că acest copil își „maschează" uneori capacitățile, ca și cum s-ar teme. El a făcut labe incluse tipice, dar a mascat această „performanță" printr-o linie la baza lor, făcând să se creadă, la o observație rapidă, că era vorba tot de o formă raportată.

Se poate analiza ponderea diferitelor forme pornind de la rezultatele cifrate. Mă voi limita aici la o ilustrare prin două grafice (fig. 15). Este vorba de rezultatele unei cotații a 1200 de copii din Montréal, deja citată. Cotația a fost efectuată printr-o grilă „aditivă" al cărei model este cel al testului omulețului al lui Goodenough. Această grilă este numită astfel deoarece duce la un total de puncte (omuleț: graful de sus, curbă sub formă de cratimă), al cărui aspect ascendent traduce, în principiu,

Labe raportate pe o bază inclusă



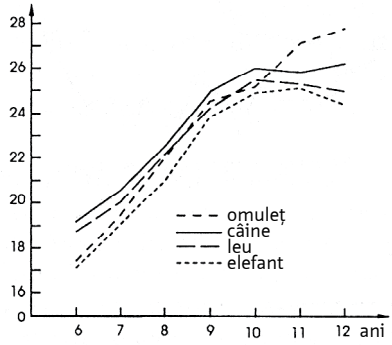
Labe incluse, barate la originea lor, ceea ce le face să pară raportate

Fig. 14 — „Întoarcerea ochi-mână", corecturi *a posteriori* făcute de copil

maturizarea copilului. Platoul, pornind de la 11 ani, nu trebuie să ne inducă în eroare. Goodenough însăși a constatat acest lucru în lucrarea sa princeps (1928). Ea a făcut o extrapolare liniară pentru a ajunge la evaluarea cantitativă a testului ei. M-am inspirat, așadar, din testul ei pentru a construi un anumit număr de itemi (aproximativ același ca și la Goodenough). Dar itemii se bazează exclusiv pe cele trei forme pe care le-am văzut. Formularea lor completă poate fi găsită în lucrarea pe care am menționat-o deja (Wallon, 1987), de unde sunt luate aceste rezultate.

Cifrele arată un lucru destul de paradoxal, neprevăzut: evoluția cotațiilor desenelor de animale este aproape identică în privința celor trei teme luate în considerare (câine, leu, elefant), ceea ce arată că tema influențează prea puțin tehnica. Pe de altă parte, în pofida bazelor teoretice total diferite, cotația animalului este identică aproape cu cea a personajului. Aceasta pare să indice că am putea trece (în orice caz, până la 10 ani) de la o temă la alta fără să schimbăm rezultatul. Știind că personajul este deseori învățat, o asemenea constatare creează perspective singulare.

Al doilea graf (jos) dă o idee destul de clară despre ponderea diferitelor forme în cazul celor trei animale. Evoluția cea mai „naturală" este la nivelul labelor. Într-adevăr, compararea temelor la nivelul liniei (trasării) capului nu prea are sens. Copilul desenează multă vreme capul sub forma unui cerc, chiar și pentru a reprezenta un animal, ceea ce corespunde liniei raportate. Se observă aici, ca și în cazul precedent, suprapunerea curbelor, confirmând că evoluția formelor este puțin dependentă de temă. Formularea itemilor interzice o abordare directă, cu excepția cazului celei mai evoluate, forma întrerupere-reluare, care corespunde curbelor din josul grafului. După cum se vede, această formă evoluează regulat, chiar dacă nu depășește niciodată 10% dintr-o clasă de vârstă, chiar și la 12 ani. Celelalte două forme trebuie deduse din curbe, prin diferență, ceea ce figurează săgețile verticale. Aș fi putut să modific graful pentru a permite o lectură directă, dar ar fi fost mai complex,



Evoluția totalului punctelor în funcție de vârstă, pentru cele patru desene

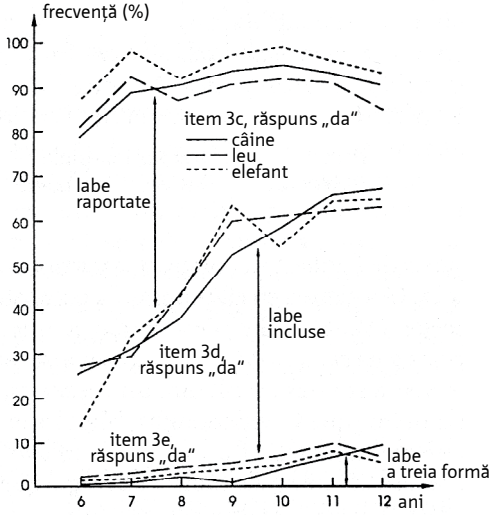


Fig. 15 — Analiza desenelor cu „grila aditivă" (Wallon, 1987)

Item 3*c*: labe în două dimensiuni
Item 3*d*: labe incluse sau de formă oprire-reluare
Item 3*e*: labe de formă oprire-reluare

în ultimă instanță. Formele primitive nu au fost izolate de formele tipice. Sus de tot, se notează frecvența labelor în două dimensiuni. Între aceste cifre și 100% se situează labele-băț și desenele fără labe, specifice copiilor mai mari, care fac un desen redus la cap („portret"). Între curba superioară și curba medie, se situează locul labelor raportate. Frecvența lui scade regulat o dată cu vârsta, fără a dispărea totuși. Labele incluse progresează într-un mod foarte regulat, depășind 50% din desenele unei clase de vârstă.

Pentru a încheia această analiză cantitativă, aș vrea să vă propun un grafic simplu (fig. 16), cel din rubrica 12 din „grila mea tipologică" („formă a trunchiului"), referitor la modalitatea

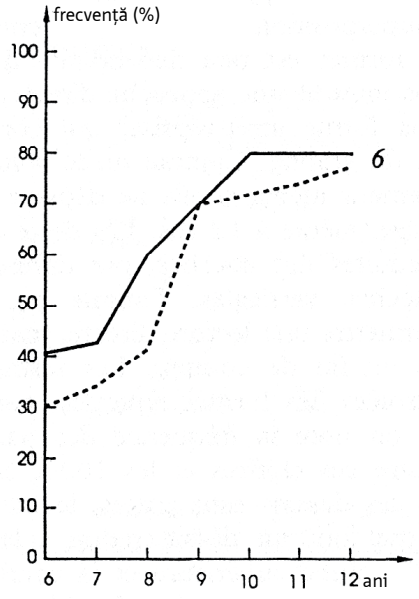


Fig. 16 — Evoluția formei incluse (un element inclus atașat de trunchi)

- - - : desenul personajului; — desenul câinelui
„Grila tipologică", rub. 12. Mod. 6 (Wallon, 1987)

sa 6, „prindere a cel puțin un element inclus sau a formei întrerupere-reluare". Această formulare regrupează deci toate desenele în care gâtul sau un membru este de formă evoluată. Am văzut mai sus că acest lucru apare mai ales în cazul formei incluse. Acest grafic se referă la desenul câinelui (în linie continuă) și al personajului (în linie punctată). Nu putem decât să constatăm, și aici, cvasisuprapunerea curbelor referitoare la cele două teme. Copilul utilizează într-adevăr aceleași metode pentru cele două teme, fără raport direct în privința aspectului general.

3 / Evoluția desenului la un copil

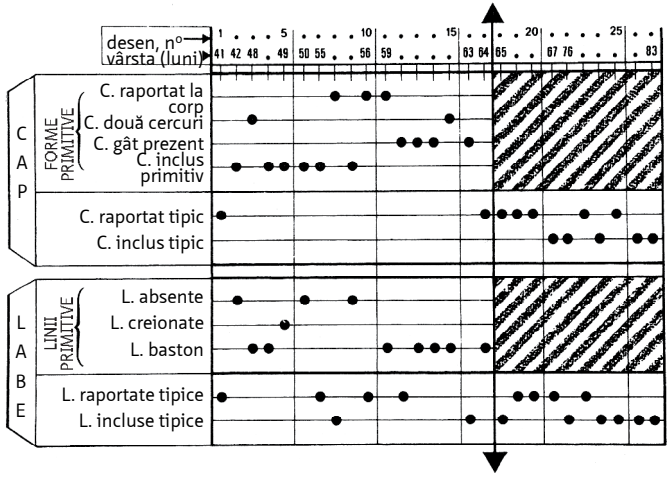
Definiția formelor și succesiunea lor au fost făcute inițial pe un studiu „transversal" al unei populații de copii: fiecare copil este văzut o dată, eșantionul este ales pentru a acoperi echitabil ansamblul vârstelor școlare din ciclul primar (în șase ani, la Québec: de la 6 la 12 ani). Evoluția desenului este atunci imaginată postulând că acest ansamblu de 1200 de copii ar desena în același fel în care un singur copil ar desena de 1200 de ori. Este vorba de o viziune pur teoretică, ce se bazează pe considerații statistice. Dacă vrem să evaluăm ce este evoluția reală a desenului, numai studiul longitudinal al unui copil ne-o poate spune. Dar aceste studii sunt rare, deoarece necesită un timp îndelungat pentru a fi făcute: trebuie acoperiți cel puțin trei ani, într-o perioadă sensibilă, pentru a ajunge la o observație pertinentă.

Am realizat un asemenea studiu, referitor în special la desenul animalului. Am adunat, așadar, ansamblul producției unei fetițe, începând cu vârsta de 3 ani și 5 luni și până la 6 ani și 11 luni, deci pe o perioadă de trei ani și jumătate. Rezultatele au fost reprezentate în figura 17. Ansamblul formează 27 de desene, toate temele fiind puse laolaltă (sus, numărul desenelor). Figura se citește în coloană (vârsta este indicată în luni). Numai desenul capului și cel al labelor au fost luate în considerare. Formele primitive și tipice au fost separate pentru fiecare ele-

ment, conform definițiilor expuse mai sus. Linia „t. două cercuri" trebuie citită „articulație circulară, capul și trunchiul fiind realizate sub formă de două cercuri". La fel, linia „gât prezent" trebuie citită „articulație circulară cu gât prezent".

Această figură mi se pare semnificativă, chiar dacă nu are decât o valoare anecdotică. Vârsta de 65 de luni (5 ani și 5 luni) pare să constituie un punct de ruptură. Această vârstă nu corespunde școlarității primare, acest copil intrând la școală la 5 ani și 8 luni. După aceea, nu mai regăsim forme primitive, nici pentru cap, nici pentru labe. Înainte, nu întâlnim aproape deloc o formă tipică pentru cap, ci numai o minoritate de labe (6 din 16, adică 37%).

Să observăm, înainte de toate evoluția liniei capului. Ea este identică cu aceea pe care am presupus-o pornind de la studiul transversal. Există efectiv o succesiune de forme primitive și de forme tipice. Cel mai interesant este, fără îndoială, locul



Serie longitudinală de 27 de desene de patrupede la același copil

Fig. 17 — Ansamblul desenelor de animale ale unui copil pe o perioadă de 3 ani și jumătate (de la 3 ani și 6 luni până la 6 ani și 11 luni), 27 de desene; repartiția formelor tipice și primitive (cap, labe).

„articulațiilor circulare cu gât". Într-adevăr, ele se situează realmente în prima perioadă. În privința personajului, acest desen este, desigur, justificat de model, dar putem crede că este vorba de un arhaism, la fel ca și capul rotund.

Evoluția formei incluse este în egală măsură instructivă. Se notează într-adevăr forme incluse primitive pentru cap între 42 de luni (3 ani și 6 luni) și 55 de luni (4 ani și 7 luni). Dar numai peste un an va apărea forma inclusă tipică. Există aici o veritabilă ruptură între aceste două linii. În perioada intermediară, copilul utilizează mai multe forme, care mi se par niște „compromisuri".

Ipoteza mea este că forma raportată, aditivă, reprezintă, schematic, ideea că „avem" un cap, două brațe, două picioare etc. Forma inclusă, invers, evocă ceea ce spuneau Osterrieth și Cambier, și anume faptul că formăm un „organism", o entitate unică, ale cărei diferite elemente sunt fundamental indisociabile. Desenând, copilul întâlnește două constrângeri, prima e legată de intenția sa, iar a doua ține de capacitățile sale grafice. Intenția sa principală este, după părerea mea, aceea de a realiza o persoană, o unitate. Din această pricină, forma inclusă ar reprezenta multă vreme un fel de finalitate pentru copil. Într-o primă etapă, el nu are totuși la dispoziție decât bucla și linia, rectilinie sau curbată. Doar forma inclusă primitivă este capabilă să exprime, cu stângăcie, unitatea copilului. Dar aceasta nu este foarte satisfăcătoare: copilul constată că ea nu-i exprimă clar intenția. El ar putea ajunge la un compromis, forma raportată. Încetul cu încetul, totuși, el stăpânește mai bine linia și poate să facă să se urmeze două inflexiuni de direcții diferite în aceeași linie, ceea ce îi permite accesul la forma inclusă tipică.

Acest studiu longitudinal ar oglindi această alternanță, la două niveluri: în prima perioadă, în succesiunea formă inclusă primitivă/forme raportate primitive/forme tipice; în a doua perioadă, în ezitarea constantă între forma raportată tipică și forma inclusă tipică. Se poate crede că modelul îl călăuzește pe copil în opțiunea sa, cu o condiție: să fie momentul sau să existe contextul, așa cum am văzut în studiul precedent.

Să examinăm acum linia labelor. Absența labelor nu e legată decât de vârstele cele mai precoce, ca și labele creionate (un caz). După cum se observă frecvent, labele-băț se dovedesc a fi o alternativă la alte metode, și nu doar o formă foarte primitivă. Cât despre formele tipice, raportate sau incluse, ele alternează de-a lungul întregii perioade luate în considerare, ca și pentru cap. Labele sunt destul de bine desenate printr-o mișcare de ondulație întrucâtva amplificată, gest pe care copilul îl stăpânește destul de devreme.

Aceasta ne determină să emitem niște ipoteze genetice, referitoare la evoluția liniei în ansamblul ei.

4 / Ipoteze genetice

Adesea, studiul desenului este criticat fiindcă nu a permis o adevărată joncțiune cu marile teorii psihologice. Desigur, nu susțin că am rezolvat această problemă, dar ceea ce tocmai am văzut ar putea fi un început. Figura 18 încearcă să schematizeze

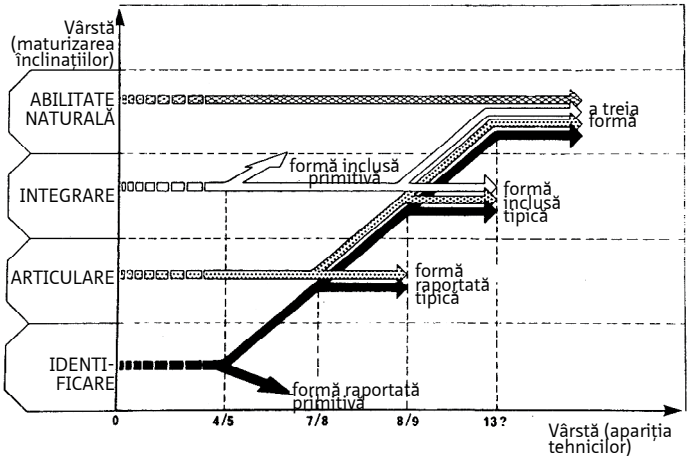


Fig. 18 — Ipoteze despre geneza desenului, locul diferitelor forme

aceste ipoteze. Ideea este ca maturizarea copilului (reprezentată de curba ascendentă) să fie redată ca o continuitate, când de fapt ea dă prilejul unei discontinuități, diferitele forme.

Am figurat pe abscisă vârsta, într-un mod foarte aproximativ. Pe ordonată, mi-am permis câteva concepte. Săgețile simbolizează aceste concepte. Ele contribuie împreună la evoluția desenului, ceea ce reprezintă suprapunerea lor. Capătul lor este figurat de extremitatea săgeților: diferitele forme, a căror vârstă de apariție este dată (aproximativ) de inflexiunea săgeții.

Primul „scop" al copilului este probabil *identificarea*, faptul de a identifica diferitele elemente (cap, trunchi, membre…), unele în raport cu celelalte. Forma raportată primitivă este probabil prima care permite acest lucru. La aceeași vârstă apare o altă tendință, *integrarea*, faptul de a integra toate elementele în interiorul unei linii unice. Forma inclusă primitivă este cea care exprimă această tendință. Această schemă fiind în două dimensiuni, am decis să pun integrarea la jumătatea parcursului, în termeni de ordonată, chiar dacă ea și-ar fi avut locul mai jos în figură…

A treia tendință este *articularea*, capacitatea de a articula corect elementele împreună. Forma raportată tipică e cea care reușește cel mai bine să facă acest lucru. Forma inclusă tipică, ce apare mai târziu, combină această „articulare" cu „integrarea".

Am notat, sus de tot, un factor de natură diferită, *abilitatea manuală*. Evidenta diferență de nivel conceptual, pe planul psihologic, este voită. Este într-adevăr bine cunoscut faptul că primele stadii ale desenului sunt cele mai importante în termeni genetici. Nu e o întâmplare dacă a treia formă, forma întrerupere-reluare, nu a fost identificată până în prezent. Ea constituie doar un „plus" rar cu influență nesemnificativă pe plan practic, deoarece nu precedă decât cu puțin dispariția desenului propriu-zis al copilului. Am numit deci astfel capacitatea copilului, esențială pentru mine, de a-și întrerupe linia în plin câmp sau de a o relua în altă parte, chiar și fără sprijin într-o linie anterioară. Am indicat „13 ani" ca vârstă a apariției. Probabil că ar fi fost mai bine să mă opresc la 11 ani, dar nu e vorba decât de o schemă.

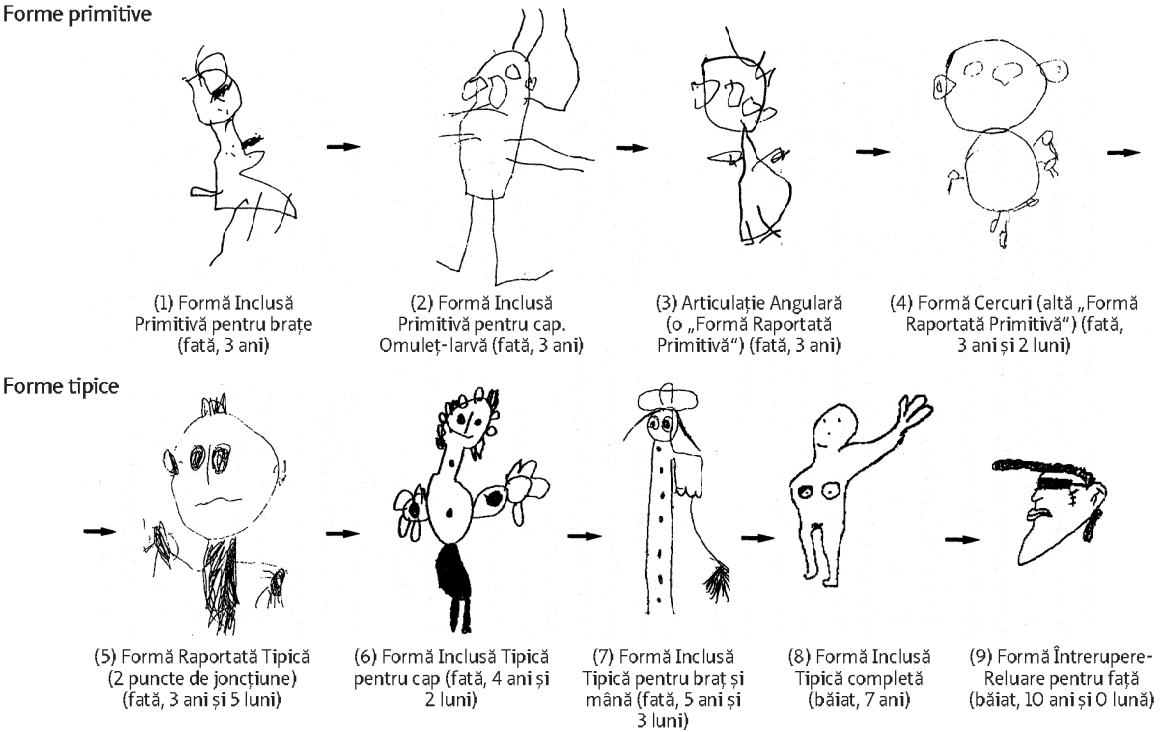


Fig. 19 — Evoluția personajului în funcție de diferitele forme (vârstele și sexele sunt indicative)

Pentru a ilustra această evoluție, am avut ideea, în figura 19, de a-mi formula ipoteza despre geneza desenului personajului, în privința diferitelor forme. Nu am plasat din nou stadiile cele mai primare, deoarece Anne Cambier a făcut-o deja în figura 8 (p. 62). Săgețile dintre desene nu sunt făcute decât pentru a clarifica figura și nu vor constitui niște informații obligatorii în plan genetic. Am indicat, dedesubtul fiecărui desen, vârsta și sexul efective ale copilului care le-a făcut, fără ca aceasta să constituie, nici aici, o referință obligatorie. Cu aceste rezerve, cred că această figură evidențiază varietatea liniilor, în spatele schematizării pe care o reprezintă formele.

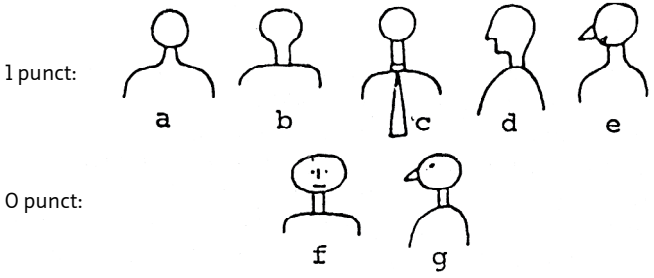
Evoluția desenului în funcție de cele trei forme este universală, după cum au arătat mai multe studii. Goodnow a descris primele două stadii ale acestei evoluții în Australia, formele regăsindu-se și la Brazzaville (Didillon, Veyrinaud, 1989) și, bineînțeles, în Franța (Girard, 1989; Lassoie, 1996).

5 / Forme și grile de cotație

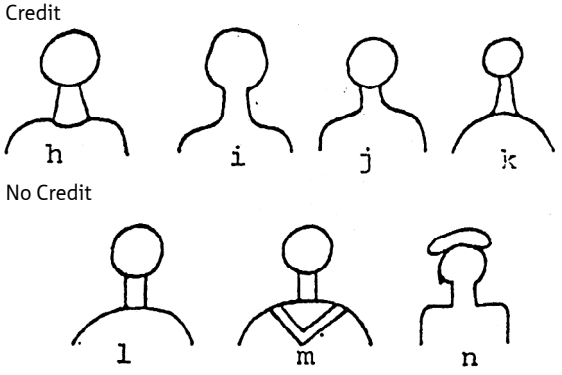
Acest studiu va fi complet dacă vom compara ideea formelor de desen cu grilele de cotație existente. O să reiau cea mai clasică și mai frecvent utilizată cotație, cea a lui Goodenough, revizuită și completată de Harris (1963). Această cotație revizuită are importanța de a fi explicită, fiind prevăzută cu numeroase scheme, care elimină orice ambiguitate. Să examinăm un singur item, numărul 3, referitor la gât în două dimensiuni (fig. 20). Această opțiune este arbitrară, desigur, dar știm că articulația cap-trunchi este probabil elementul fundamental din desenul personajului făcut de copil. Ce ne arată acest item?

Harris distinge personajul masculin (sus) și personajul feminin (jos). Diferențele sunt minime, dar semnificative în ceea ce privește metoda de construcție a grilei. Nu trebuie să uităm principiul acestei grile: calitatea reprezentării modelului. Din această pricină, cu cât desenul este mai apropiat de reprezentarea fotografică, cu atât este mai bine cotat. Pe deasupra, Harris s-a bazat pe calcule statistice. La o lectură a schemelor sale, se

3. Gât, două dimensiuni. — Contur al gâtului continuându-l pe cel al capului sau al trunchiului, sau pe al ambelor. Linia gâtului trebuie să se contopească cu cea a capului sau a trunchiului. Gâtul, interpus ca un pilon între cap și trunchi nu este admis, doar dacă nu e desenat, cât se poate de clar, ca să arate continuitate dintre gât și cap sau gât și trunchi, sau amândouă, de exemplu cu ajutorul gulerului sau al unei curburi în linii.



Grilă a personajului masculin (după SEGERS și LIÉGEOIS, 1974)



Grila personajului feminin (după HARRIS, 1963)

Fig. 20 — Itemul 3 al lui Harris (1963), „gât în două dimensiuni" (literele care identifică schemele au fost adăugate de mine)

poate constata că el nu a fost interesat de considerații genetice, cel puțin în termeni de forme.

Ca urmare a acestui fapt, întâlnim desene în care conturul capului este complet în continuitate cu cel al trunchiului cotate „1" („*i*"-ul) sau „0" („*n*"-ul). Nu se înțelege nici de ce această includere completă a contururilor este indicată pentru personajul feminin, și nu pentru personajul masculin. În același fel, un desen pe care îl considerăm foarte primitiv, forma „cerc distant cu gât", precum „*c*"-ul, adaugă un punct, în timp ce „*m*"-ul, pentru noi strict echivalent, nu. Să fie paralelismul liniilor factorul luat în considerare? Totuși, aceste desene se regăsesc într-un mod similar în ambele grupuri… Rezultă deci că aici cotația lui Goodenough-Harris nu prezintă nici un paralelism cu interpretarea noastră în termeni de forme.

Cotația lui Royer (1977) nu e nici ea mai fidelă, după cum dovedesc itemii săi 18 (gâtul prezent) și 21 (gâtul „suplu") ai „schemei corporale" și mai ales ciudatul nume al itemului 10 al hainei: „corsaj separat sau detașat de gât", care se referă, după părerea noastră, la includerea trunchiului în gât… Putem totuși nota că ea ține seamă de forma inclusă la nivelul brațelor (item 31: „prinderea nedelimitată a brațelor la trunchi") și al picioarelor (item 30: „prinderea nedelimitată a picioarelor").

Independent de Osterrieth și Cambier (1976), putem constata că grilele utilizate actualmente pentru desenul omulețului nu țin seamă de diferitele forme, fiind interesate exclusiv de calitatea reprezentării. Să fie vorba de o referință de la o altă vârstă? Paradoxal, nu. Într-adevăr, pentru a identifica diferitele forme, am pornit de la desenul animalului care nu prezintă nici un artefact capabil să mascheze aceste forme: capul câinelui, ca și al elefantului, nu este rotund, astfel încât copilul este pus în situația de a-și perfecționa liniile. În plus, absența hainelor lasă deplină libertate copilului la nivelul desenului pentru a lega labele. Nu avem deci de ce să ne mirăm că autorii care sunt interesați de personaj nu au identificat aceste forme. Anne Cambier mi-a spus că, în ciuda cercetărilor minuțioase pe care le-a desfășurat împreună cu Osterrieth în privința descrierii acestui desen, ideea unei distincții linie aditivă/linie organică

le-a venit practic în momentul predării manuscrisului la editură. Și, în propria mea analiză, cu „grila tipologică" (Wallon, 1987, p. 99 și urm.), am constatat imprecizia evoluției gâtului personajului, indiferent de itemul luat în considerare.

B / Observarea copilului care desenează

Studierea diferitelor forme care dirijează linia conturului desenului ne determină să ne punem întrebări despre felul în care a desenat copilul. Ușurința cu care adunăm desenele ne face uneori să uităm că ele sunt rezultatul unei activități dinamice, ea însăși bogată în informații (cf. Thommassen, 1979; Van Sommers, 1984 etc.). Când examinăm un desen terminat, ne putem simți frustrați că nu am urmărit realizarea lui, că nu știm cum a fost făcut și care au fost condițiile exacte ale executării sale: dinamica grafismului, comentariile copilului, rolul mediului material sau uman… Desenul terminat este ca un instantaneu, el întrerupe mișcarea. Dar acest desen terminat este, prin permanența sa, mai ușor de analizat decât activitatea grafică, aceasta necesitând din partea observatorului o atenție continuă. Însă trebuie să încercăm să nu intervenim, să rămânem neutri, ca un antropolog sau ca un comportamentalist strict…

1 / Bogăție și dificultăți ale observării copilului care desenează

Copilul acordă o atenție extremă la ceea ce face. Fără îndoială că atitudinea lui variază o dată cu vârsta, dar desenul nu este niciodată pentru el o activitate minoră. În timp ce desenează, copilul mic vorbește deseori cu el însuși, arătând ceea ce face, comentând linia, într-un fel de dialog între gest și spirit. Acest dialog se poate instaura în egală măsură între copil și observator: el vă ia uneori drept martor, vă solicită atenția, într-o adevărată participare la activitatea sa, întru câtva precum artistul

de varietăți care îl solicită pe spectator. În cazul opus, el poate rămâne mut, într-atât este de absorbit de ceea ce face, și nu răspunde nici măcar la întrebări. Alteori, bazându-se pe interesul adultului, el supralicitează, se prostește. În alte cazuri, în sfârșit, aceasta se poate limita la o simplă recunoaștere a faptului că suntem de față, el întoarce capul spre noi, verificând dacă suntem în continuare atenți, dar fără să spună nimic…

Trebuie să fi văzut un copil începându-și desenul la nivelul picioarelor, continuându-l cu altceva, aparent fără continuitate cu liniile deja făcute. Desenul se dezvăluie pe hârtie ca și cum ar fi vorba de o developare fotografică. Semnificația liniilor nu apare decât în ultimul moment, ca un fel de „revelație". Spre deosebire de unii artiști care realizează o schiță, copilul trasează linia cu o mână fermă, fără ezitare, dar nu fără o oarecare stângăcie, de unde corecturile, ștersăturile sau „regretele".

A observa un desen înseamnă a privi, a asculta, a lua în considerare cu atenție un ansamblu de fenomene, fără intenția de a le modifica. În general, observația pune două persoane una în prezența alteia: subiectul observat și observatorul. Ea este o întâlnire între cele două persoane și presupune un context, care deseori determină modul de relație între acestea. Capcanele sunt numeroase: personalitatea observatorului, interacțiunea dintre observator și copil, selectivitatea atenției și a memoriei observatorului, așteptarea acestui observator („efect Rosenthal")… Observația va fi întotdeauna condiționată de intențiile aflate la originea sa: studiul evoluției unui comportament, stabilirea normelor, studiul etiologic al copilului ca sistem de variabile în mediul vieții, analiza comunicării nonverbale, observația clinică a unui pacient tânăr etc. Este deci fundamental să determinăm clar circumstanțele și componentele situației de observație. Lucrările etologilor ne-au familiarizat cu utilizarea acestei metode și cu exigențele ei. A observa nu înseamnă doar a privi, ci necesită, ca orice metodă științifică, punerea la punct a unui cadru de referință. Elaborarea unui instrument de observație este în sine un demers necesar, care ne duce spre o cunoaștere mai corectă a comportamentelor copilului.

Aici, și nu numai, prezența mijloacelor tehnice de înregistrare îmbogățește potențialul de cercetare, ameliorează definiția parametrilor și precizia analizelor. În cazul desenului copilului, contribuția pe care o are înregistrarea de către camera de luat vederi nu este neglijabilă și este de mirat faptul că numărul publicațiilor care fac referire la această metodă (Prudhommeau) este redus. E comod să stochezi astfel o informație referitoare la copilul pe cale de a desena, informație care, prin natura ei, nu este permanentă. Nu trebuie însă uitat faptul că observația presupune intenții și unelte de analiză: transformarea unei „realități tridimensionale" și păstrarea ei sub formă de imagine implică opțiuni, alegeri care trebuie explicitate în prealabil. Astfel, unghiul luării imaginilor va fi determinat de natura și de lista comportamentelor de observat. Studiul mișcărilor corpului, ale brațului sau ale mâinii, cel al mimicilor feței, al interacțiunilor între desenator nu pot fi realizate pornind de la o singură imagine.

Păstrarea imaginii nu ajută la analiza datelor. Examinarea materialului de acest tip este deseori o operațiune delicată, lungă și fastidioasă: analiza precisă a înlănțuirii mișcărilor în activitatea grafică poate impune o decupare a timpului sau vizionarea imaginilor cu încetinitorul… Nu vom discuta aici despre avantajele sau inconvenientele tehnicilor evidențiate de etologi. E suficient să amintim că atât construcția repertoriilor comportamentale, cât și cea a grilelor de observație este un prealabil al oricărei cercetări. Definirea unităților de comportament constituie etapa esențială a acesteia. Sistemul de categorie trebuie să răspundă unor exigențe de claritate și validitate. Definițiile trebuie să permită eliminarea pe cât posibil a interpretărilor și a subiectivității personale. O aceeași observație nu poate să fie codificată în mod diferit de doi observatori (regula de exclusivitate) și ansamblul comportamentelor observate trebuie să acopere ansamblul observațiilor posibile din domeniul respectiv.

În multe situații, copilul care desenează este în prezența unui adult: cercetător sau clinician, cunoscut al copilului sau necunoscut, observator tăcut sau comentator elogios. Studiul rolului și al influenței eventuale a acestei prezențe a reținut cu-

riozitatea noastră. În colaborare cu câțiva studenți, Cambier a încercat să realizeze câteva abordări preliminare și să elaboreze câteva grile de observație. Utilizarea înregistrărilor video se dovedește în acest caz un instrument indispensabil, prețios și eficace. Analiza imaginilor și discuția în grup permit o definire mai obiectivă a conduitelor observate. Decupajul cronologic precis (în unități de timp de câteva secunde) înlesnește lectura și îmbogățește cunoașterea la nivelul interacțiunilor dintre subiect și observator. Încercările pe care le-am efectuat au arătat că este nevoie de multă prudență și au dovedit că revizionările imaginilor aduc fiecăruia dintre noi informații noi despre conduita sa și cea a copilului. Decupajul în unități de timp extrem de scurte (cinci secunde) demonstrează destul de des ignoranța noastră în privința conduitelor copilului față de adult. În funcție de obiectivele cercetătorului și de ipotezele luate în considerare, grilele de observație se vor referi la studiul privirilor, la studiul mimicilor, la studiul mișcărilor brațului și ale corpului, la studiul vorbirii sau al oricărui alt ansamblu de conduite, permițând elucidarea întrebărilor noastre cu privire la realizarea desenului și la semnificația lui.

2 / Executarea figurilor simple

Multă vreme, cercetătorul nu a avut la dispoziția lui decât cinematograful și videorecorderul pentru a studia executarea desenului. Prin urmare, subiectul nu a fost studiat în mod sistematic. După cum spune Lurçat (1974, p. 30), „puțini autori s-au interesat de desen în calitate de funcție… Mișcarea, forma liniilor a fost analizată frecvent… (dar) cercetarea, abandonând preocupări mai teoretice, s-a întors spre singular, spre particular. Studiul factorilor de evoluție a rămas în umbră.“ Dacă dinamica elaborării desenului nu a fost prea mult analizată, aceasta se datorează probabil dificultății de a defini criteriile pertinente — mișcarea, prin caracterul ei temporal, neputând fi divizată: ea este continuitate, un moment urmându-l pe celălalt fără delimitare clară, ea este sediul unor variații progresive („ana-

logice", după Watzlawick). Este deci dificil, dacă nu aproape imposibil, ca această dinamică să fie redată printr-o descriere precisă, deseori în cifre, prin esență discontinuă.

Și totuși, executarea desenului este probabil elementul activității grafice cel mai capabil să fie descris cu precizie: linia, dinamica sa proprie (ansamblul liniilor, ordinea lor în timp, modul de executare a fiecăreia…). Dificultatea de a defini criteriile explică probabil faptul că majoritatea lucrărilor despre executarea desenului abordează subiectul sub aspect psihomotor, fără să se preocupe de tema desenului. Aceasta contrastează total cu lucrările despre desenul terminat, care, în marea lor majoritate, tratează desenul pornind de la o temă particulară.

Probabil, cel mai mult analizat este cercul (și formele înrudite, printre care spirala). Într-adevăr, el constituie una dintre bazele grifonajului la copil, primul jalon al evoluției activității grafice. Prudhommeau (începând din 1947) pornind de la observarea propriului său fiu, descrie executarea figurilor circulare, a spiralelor centripete. Pentru a simplifica analiza sa, mai multe lucrări au analizat copierea cercului de către copil. Gesell și Almes (1946) au constatat o evoluție în direcția rotației în funcție de vârstă. S-ar părea că ea se efectuează, în culturile noastre, în sens invers acelor de ceasornic, apoi în sensul acestora, apoi din nou în sens invers lor. Zazzo (1957) analizează astfel structurarea gestului în spațiu. Bender (1957) studiază schemele senzoriomotoare primitive subiacente mișcărilor turnante în spirală, în sensul acelor de ceasornic și în sensul invers acestora, ca și componentele direcționale radiale în plan (orizontale sau verticale).

Lurçat utilizează copia unui anumit număr de curbe (cerc, spirală, cicloid…). Ea descrie geneza actului grafic și procesele psihomotoare care se află la originea sa în cadrul ipotezelor lui H. Wallon. Ea emite ipoteza (Lurçat, 1974, p. 106) că actul grafic este obiectul mai multor controale succesive: un control primitiv, kinestezic, care se referă la mișcare, și un control mai elaborat, vizual, care se referă la linie. Primului stadiu îi corespunde o simetrie, care dispare în al doilea stadiu. Acest al doilea

stadiu corespunde unei preluări a desenului de către emisfera dominantă, care introduce posibilitatea de a realiza o figură pornind de la un ansamblu organizat de linii. Lucrarea sa duce la analiza anumitor aspecte patologice ale scrisului.

Chiar dacă nu mai este vorba de linii simple, studiul copierii unor „figuri complexe" se apropie de aceste lucrări. Bernbaum (1974), de exemplu, i-a pus pe copiii neșcolarizați, între 7 și 11 ani, din Honduras să copieze o figură geometrică complexă, în condițiile în care aceștia nu erau familiarizați cu desenul în creion. Ea a studiat organizarea desenului și a arătat că acesta nu urma schema obișnuită a desenului efectuat de sus în jos. Studiile despre liniile simple sunt foarte interesante, deoarece permit standardizarea procedurilor de analiză. Dar ele permit, în primul rând, abordarea desenului copilului mic (grifonaj). Acestea trebuie completate cu alte abordări pentru a descrie desenul copilului mai mare, atunci când tema desenului interferează cu aspectul psihomotor, ceea ce face analiza mai complexă.

3 / Cercetările despre desenul personajului

Puține studii se referă la executarea desenului personajului. Modul de începere a desenului a fost studiat de Eng, începând cu 1931, pornind de la studiul copiilor pe o perioadă destul de lungă. Ea constatase că copilul mic nu începe întotdeauna să deseneze omulețul reprezentând capul. Mai recent, au fost analizate marile orientări ale desenului pe foaia de hârtie, dinamica sa în raport cu axele verticale și orizontale, și secvențele grafice într-un desen complex. Vom aborda mai întâi organizarea desenului, pornind de la literatura de specialitate, apoi vom detalia rezultatele unuia dintre noi în privința a două teme (personajul și câinele).

Într-un studiu deja vechi, realizat sub conducerea lui A. Cambier, Servais (1969) a examinat desfășurarea și construcția în timp a desenului personajului. Eșantionul e alcătuit din 80 de subiecți, repartizați în patru grupuri echivalente de 20 de

copii, cu o medie de vârstă de 7, 10, 13 și respectiv 16 ani. Cercetarea a fost desfășurată fără aparatură, cu excepția unui cronometru, fiecare subiect desenând un personaj feminin și un personaj masculin. Proba era individuală.

Experimentatoarea numerota pe o grilă detaliată succesiunea segmentelor desenate și nota timpii. Analiza timpului mediu consacrat desenului arată că, indiferent de vârsta lor, copiii consacră un timp mai mare desenului personajului feminin (160 de secunde) decât desenului personajului masculin (133 de secunde). Acest rezultat ar putea fi explicat prin faptul că personajul feminin este desenat primul. Dar executarea desenului se schimbă o dată cu vârsta subiecților. Conturul capului este aproape întotdeauna desenat primul (84%). Gâtul, membrele superioare, trunchiul, membrele inferioare sunt desenate unele după altele, într-o proporție de 66%. Strategiile se diferențiază în principal în momentul în care copilul desenează anumite detalii, precum părul și trăsăturile feței. Linia este în general organizată de la dreapta la stânga: fetițele încep linia în dreptul tâmplei drepte a personajului, linia coboară apoi spre bărbie și urcă înapoi spre partea stângă a feței (linie antiorară, în sens invers acelor ceasornicului). Desenul celorlalte părți este deopotrivă lateralizat, partea dreaptă a personajului fiind desenată în general înaintea părții stângi corespondente (gât, umăr, trunchi, braț, mână, picior, laba piciorului). Comparând strategiile folosite de către desenatori, constatăm în cazul copiilor cu vârste de 7 și 10 ani că utilizează strategii identice pentru a reprezenta personajul feminin și personajul masculin (peste 60% din cazuri), în timp ce adolescenții optează mai degrabă pentru strategii diferențiate (doar 40% similitudini).

Goodnow (1977, p. 61 secv.) a studiat, și ea, strategiile folosite de copil în executarea desenului personajului. Ea declară: „Când un copil începe personajul de jos sau de la mijloc, trebuie să suspectăm o lipsă de experiență." Ea studiază ordinea trăsăturilor, pornind de la un eșantion de 273 de copii de grădiniță (3-5 ani) din Sydney. Pentru a-l descrie, ea izolează din seria ei desenele cele mai simple, pe care le clasează în două grupuri:

primul nu desenează din omuleț decât un cerc și două linii, al doilea, un cerc și câteva trăsături. Ea constată, în cadrul acestor două grupuri, că o majoritate merge de la dreapta la stânga, dar, în cazul a patru linii, unii copii le desenează succesiv, ca pe spițele unei roți, și nu pe perechi de membre. Pe ansamblul eșantionului, capul rotund este desenat de copiii mai mari în mod antiorar (sens invers acelor de ceasornic), în timp ce copiii mai mici o fac în mod orar, ceea ce am văzut deja în cazul desenului cercului. Luând ca referință axa sus-jos, ea notează că, cel mai adesea, capul este desenat primul, dar unii copii desenează strict de sus în jos (ei termină capul înainte de-a face membrele), în timp ce alții desenează doar conturul capului, realizează restul desenului, apoi revin la cap pentru a face detaliile.

Dar Goodnow, cu Friedman (1972), utilizase anterior o altă metodă de analiză a activității grafice împărțind desenele în subunități („secvențe grafice"). Ei voiau să explice anumite deformații ale desenului terminat, propunându-i copilului consemne particulare. Ei grupează rezultatele în două tipuri de secvențe. În prima, copilul organizează inițial desenul în ansamblul lui, apoi plasează celelalte elemente în funcție de spațiul care îi rămâne (ceea ce explică anumite desene ale personajului cu membre anormal de curbate). În alte cazuri, primul element este cel care le condiționează pe toate celelalte: astfel, unele desene sunt oblice deoarece copilul, desenând ochii pieziș, și-a construit desenul pornind de la axa determinată de ochi.

C / Analiza executării personajului

Nu putem să nu constatăm că, de câțiva ani, informatica ne propune instrumente noi de desen. Apar numeroase programe care oferă posibilitatea de a desena într-un mod dacă nu automat, atunci cel puțin nou în raport cu metoda hârtie-creion. Nu vom aborda aici metodele, pe care le vom studia în capitolul VII, ci doar rezultatele, deoarece această tehnică a revoluționat realmente studiul executării desenului.

1 / Aportul informaticii la analiza executării

Veți constata, fie și numai prin intermediul reclamelor, că acum copilul are două tipuri de instrumente la dispoziția sa pentru a desena. Probabil că vă gândiți mai întâi la „mouse", dar cei care l-au utilizat știu cât de greu este să construiești o linie precisă prin acest mijloc. Din acest motiv, chiar și la nivelul ochilor, constructorii propun un nou dispozitiv: tabla de digitalizat. Subiectul, copil sau adult, dispune de un fel de tăbliță de rășină sintetică, în care este montat un dispozitiv electronic. Cu ajutorul unui stilet pe care îl poate deplasa liber pe suprafața ei, subiectul poate desena mult mai precis decât cu mouse-ul. (vezi fig. 52, p. 226).

Majoritatea jocurilor, ca table de digitalizat la dispoziția publicului, comportă un subiect „neutru", care obligă să se urmărească linia pe ecranul computerului. Această manipulare, desigur amuzantă, este deosebit de derutantă când e folosită. Chiar și un desenator profesionist poate fi în impas. Astfel încât unele mărci propun, de câțiva ani, stilete înzestrate cu o mină de pix. Subiectul poate atunci să deseneze pe o foaie de hârtie fixată direct pe tăbliță. Cu acest material, copilul se află în condițiile obișnuite, cu excepția faptului că mina este de o singură culoare, limitând în acest fel desenul.

Am utilizat acest material din 1986 și am dezvoltat din 1987 diverse programe (Elsair, 1987; Elsair, Wallon, 1993) destinate înregistrării și analizei automate a desenului personajului. Eram de multă vreme interesați de elaborarea unei tipologii legate de executarea desenului, așa cum făcuserăm în privința desenului terminat. Am operat manual, într-o primă etapă (Wallon, Baudoin, 1990): observatorul realiza o „schemă de execuție" privind desenul copilului (fig. 21). El nota manual punctul de plecare al desenului, ordinea și direcția liniilor. Dar limitele metodei au ieșit destul de repede la iveală: uneori, liniile se succedau atât de repede, încât observatorul nu putea nota decât orientarea de ansamblu. Alteori, întrucât copilul își colora cu încăpățânare desenul, atenția observatorului scădea și risca să piardă esențialul. Nu se poate totuși nega faptul că rezultatele

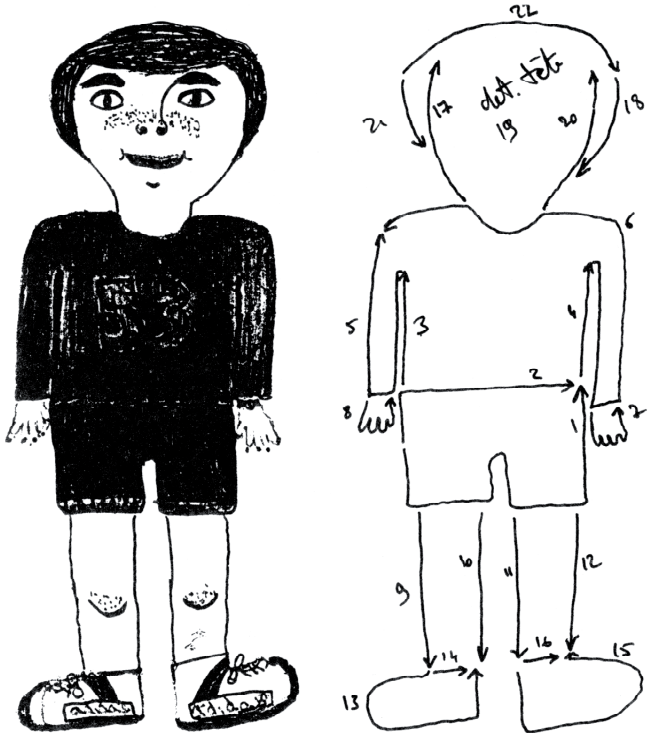


Fig. 21 — Desenul personajului și „schema corporală" care îi corespunde (băiat, 11 ani)

acestei metode, utilizate pe un mic eșantion de 48 de copii, strict aleatoriu, au rămas valide și astăzi.

De atunci încoace, am schimbat radical metoda. Un program dezvoltat de echipa noastră (Jobert, 1989) a permis ca subiectul să deseneze direct pe tabla de digitalizat și ca observatorul să examineze *a posteriori* executarea liniei pe ecran, în condiții de laborator (Wallon, Jobert, 1991; Wallon, 1994). Vom vedea mai departe (în capitolul VII) amănuntele funcționalităților acestui program și contribuția sa vizuală la analiza desenului.

Studiul a fost făcut pe un eșantion de 500 de copii (mai exact, 458) de școlaritate primară, stratificat după nivelul academic. Vârsta copiilor se eșalona de la 5 la 13 ani, după o repartiție aproape normală (media: 8,06 ani, ecart-tip: 1,43). I-am pus pe copii să deseneze cu tăbliţa de digitalizat conectată la un microcomputer portabil. Am putut verifica influența scăzută a materialului asupra schiței finale punându-l în primul rând pe copil să realizeze un desen cu carioca colorată. Compararea desenelor arată că tehnica nu se schimbă o dată cu metoda, fie ea metoda obișnuită sau cea informatizată, ceea ce evidențiază dependența redusă a desenului de materialul utilizat, fapt constatat de altfel și de alți autori (Readdick, 1994, de exemplu).

Nu vom studia toți parametrii care ar putea fi analizați cu această metodă, ci numai trei dintre cei care par importanți în analiza precisă a desenului personajului:

— poziția punctului de plecare al unui element și direcția primei linii;
— tipul de desen, pe care l-am identificat urmând o metodă comparabilă cu ceea ce făcusem în privința desenului terminat.

2 / Punctul de plecare al desenului și direcția primei linii

Punctul de plecare este esențial în organizarea preliminară a desenului. În lucrarea de față, el nu a fost studiat decât în cazul desenului personajului. Ansamblul rezultatelor este dat în figura 22. În ciuda aparentei sale complexități, ea nu ar trebui să fie prea greu de descifrat.

Am delimitat capul (prima linie) de trunchi (a doua linie), copiii dreptaci, în număr de 400 (coloana din stânga), de stângaci (58 de copii, coloana din dreapta). Am reprezentat linia capului și a trunchiului ca pe un simplu cerc pe care l-am împărțit în patru sectoare, după cum punctul de plecare se situa în cvadrantul superior, inferior, drept sau stâng (reprezentat în centrul fiecărui cerc, cu numărul de copii implicați în fiecare caz). Apoi am reportat ansamblul punctelor de plecare pe

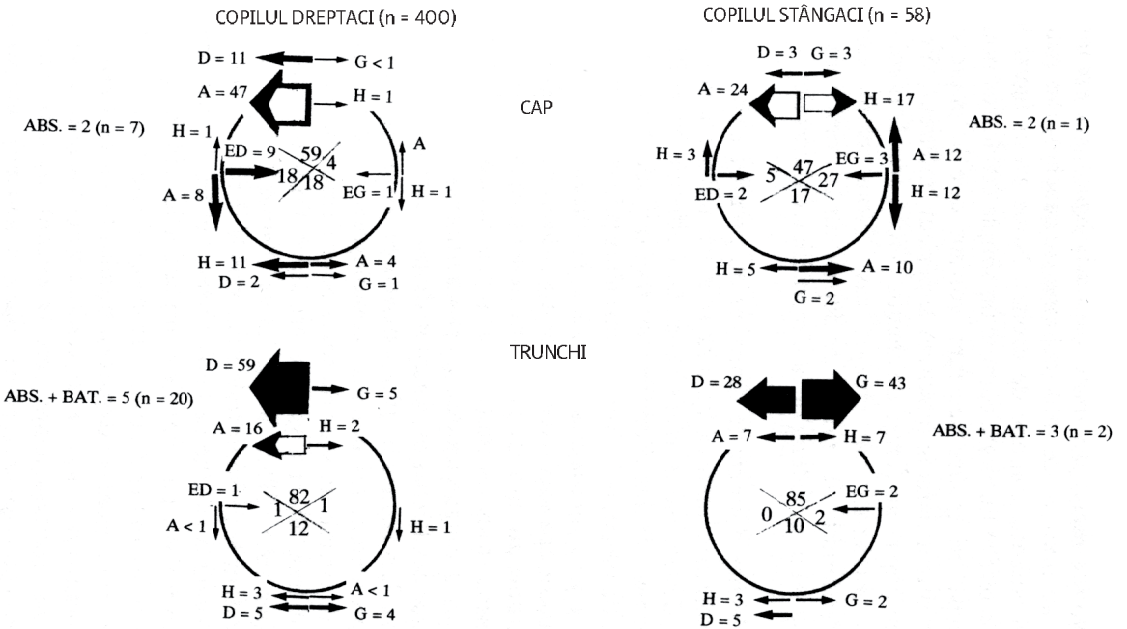


Fig. 22 — Orientarea primei linii, în cazul capului (sus) și al trunchiului (jos), procentajul de copii dreptaci (coloana din stânga) și stângaci (coloana din dreapta), precum și procentajul diferitelor puncte de plecare (D = dreapta; G = stânga, H = desene orare sau în sensul acelor de ceasornic, A = desene antiorare sau în sens invers acelor de ceasornic, EG = scriere stângace, ED = scriere dreptace,

punctul central al fiecărui sector, de-a lungul circumferinței cercului.

Săgeţile indică direcţia primei linii. Numai această linie ne-a interesat, deoarece ea marchează organizarea preliminară a desenului. Am efectuat totuși un „filtru", neținând cont de o primă linie care ar fi avut mai puțin de 2 mm lungime, și am luat-o atunci pe următoarea. Săgeţile cele mai interioare (centrate cu alb, dacă sunt suficient de groase) reprezintă desenele „simple", acolo unde ansamblul schiței elementului (cap sau trunchi) mergea într-un singur sens (toate liniile mergând la stânga, de exemplu). Am făcut o distincție între desenele „antiorare" și cele „orare". Grosimea săgeților depinde de procentajul respectiv de copii. Săgeţile cele mai exterioare (complet în negru) reprezintă desenele „complexe", în care nu este posibil să se definească o direcție a liniei pentru ansamblul elementului (o linie spre stânga este urmată de una spre dreapta, de exemplu). Am făcut o distincție între desenele „drepte", în care prima linie mergea spre dreapta personajului (și deci spre stânga observatorului) și desenele „stângi". Nu e vorba atât de a complica lucrurile, cât de a-l apropia pe dreptaci de linia „dreaptă" pe care o efectuează cu predilecție. Dacă punctul de plecare se afla în partea mijlocie a elementului, s-a notat linia spre dreapta ca „ED" (scriere spre dreapta) și, în cazul contrar, „EG" (scriere spre stânga). Oricum, dincolo de aceste denumiri întrucâtva dificile, direcția săgeților este întru totul explicită, deoarece indică adevărata direcție a primei linii. Aceasta ar trebui să permită o lectură intuitivă a acestei figuri.

Rezultatele sunt imediat lizibile pe figură. Se poate nota în primul rând (cifre în centrul fiecărui cerc) că modurile de începere superioare și inferioare sunt de frecvență sensibil echivalentă la dreptaci și la stângaci. Există la amândoi o mare preferință pentru un început superior, mai vizibilă în cazul trunchiului (în jur de 80%) decât în cel al capului (aproape de 50%). Începerea de la parte de jos a elementului este rară. Dimpotrivă, începuturile dintr-o parte a elementului diferă la dreptaci și la stângaci. Pentru cap, la dreptaci, începutul lateral este

mai frecvent la dreapta (18% din total, față de 4% la stânga). Pentru stângaci, el este mai frecvent la stânga (27%, față de 5% la dreapta). Pentru trunchi, el este rar și neinterpretabil.

Am studiat evoluția o dată cu vârsta a modurilor de începere, pentru dreptaci și stângaci deopotrivă. Voiam să testăm ipoteza lui Van Sommers (1984), conform căreia copilul foarte mic își începe desenul dedesubtul unei „linii mergând de la ora 11 la ora 5" (sector jos și stâng) și copilul mai mare îl începe deasupra (sector sus și drept). Efectiv, un X^2 este extrem de semnificativ (superior lui 001), confirmând ipoteza.

Această figură 22 mai aduce o constatare, probabil și mai surprinzătoare decât precedenta. Într-adevăr, orientarea primei linii este foarte contrastantă, ea diferă categoric între copiii dreptaci și stângaci. Nu pare a fi vorba de un artefact, deoarece această diferență este similară pentru cap și trunchi.

În cazul unui început superior, copilul dreptaci alege direcția „dreaptă" (antiorară sau dreaptă) în mod cvasiexclusiv (47+11 = 58%, adică 98% din copiii care au ales acest punct de plecare). În cazul trunchiului, cifrele respective sunt de 59+16 = 75%, adică 91% din acest punct de plecare. Există o omogenitate evidentă în ceea ce privește direcțiile liniilor. Dimpotrivă, pentru stângaci, repartiția dezvăluie o ambivalență singulară, după cum indică imediat direcția săgeților. Aceasta ar însemna că stângaciul nu va putea constitui simetria „în oglindă" a dreptaciului. Nu este vorba de un artefact, deoarece această constatare se întâlnește în cazul capului și al trunchiului, într-un mod aproape echivalent.

În privința începutului inferior, direcția este mai greu de interpretat. La dreptaci, ea este mai frecvent orară sau dreaptă, atât pentru cap, cât și pentru trunchi, în timp ce la stângaci e greu de precizat. Nu regăsim deci decât parțial observația conform căreia începutul superior este însoțit de o linie antiorară și începutul inferior de o linie orară, observație care a fost făcută în legătură cu linia cercului (cf. Meulenbroek *et al.*, 1993).

Probabil că lucrarea lui Van Sommers (1984), deja menționată, ar fi cel mai interesant de apropiat de aceste constatări,

deoarece este cea mai completă. El a studiat executarea figurilor simple, felul în care subiectul desenează linii drepte, cercuri sau figuri ceva mai complexe, precum „nod", svastică etc. El a observat modul lor de începere, direcția și ordinea liniilor. Cu ajutorul unor constrângeri experimentale diverse, a studiat variațiile modului de execuție (de exemplu: începerea într-un punct definit a unui cerc, executarea cercului deschis într-unul sau mai multe locuri…). Astfel, el a constatat că, de obicei, copilul își începe desenul în josul și în dreapta foii de hârtie. O dată cu școlarizarea, începutul desenului se face de sus și din stânga, probabil ca urmare a învățării lecturii și a scrierii. La un mod general, el notează importanța unei linii mergând de la „ora 11" la „ora 5". Cu prilejul unei comparații a copierii unor cercuri realizate de subiecți adulți dreptaci și stângaci, el a arătat că între dreptaci și stângaci există diferențe clare în ceea ce privește sensul rotației cercului: la dreptaci, începuturile „sus" (deasupra axei mergând de la ora 11 la ora 5) se fac în sens antiorar, iar începuturile „jos" (dedesubtul axei), în mod orar. La stângaci, sectorul orar este categoric mai întins, mergând de la ora 5 la ora 1 (respectiv aproape trei sferturi de cerc). Dacă privim figurile sale, notăm în plus o mai mare ezitare la stângaci în privința alegerii sensului de rotație, indiferent de punctul de pornire, dar autorul nu pare să ia în seamă aceste rezultate. Faptul este regretabil, deoarece această convergență între două studii total independente ridică probleme importante: ambiguitatea aceasta este o specificitate intrinsecă stângaciului sau semnul unei dificultăți de adaptare la o lume dominată de dreptaci? Nu vom răspunde la aceste întrebări care depășesc cu mult desenul.

Am studiat apoi evoluția sensului primei linii fără a ține seama de punctul de plecare (fig. 23). Dispunerea grafurilor este aceeași ca înainte. Se constată că această evoluție este destul de clară pentru dreptaci (coloana din stânga), dar deosebit de confuză la stângaci (în dreapta), aceasta atât în privința capului (linia de sus), cât și a trunchiului (linia de jos). În privința capului, domină liniile antiorare, atât la dreptaci, cât și la stângaci. Aceste linii corespund unor desene simple, în mare majoritate

capete rotunde. În privința trunchiului, liniile drepte progresează la toți copiii. Dar, la dreptaci, această progresie este regulată, în proporție de 80% din desene. La stângaci, în privința trunchiului, linia „stângă" e cea care progresează într-o primă etapă, ceea ce ar constitui o simetrie a evoluției dreptaciului. Dar această evoluție dispare, în timp ce linia dreaptă progresează până la a constitui, și de data aceasta, aproape 80% din linii. Este vorba aparent de un transfer a uneia asupra alteia, deoarece celelalte linii rămân extrem de rare, totdeauna sub 15%. Această evoluție diferă totuși de cea a capului, mai dificil de urmărit.

O asemenea observație ar contribui și la infirmarea ipotezei conform căreia copilul stângaci, spontan, ar avea tendința de a constitui simetria dreptaciului. Se crede că, o dată cu școala și cu un învățământ dominat de dreptaci, apare un fel de „mimetism" care îi determină pe stângaci să adopte treptat metodele acestora.

Aceste constatări pot fi apropiate de lucrările lui Glenn *et al.* (1995), care constată că acei copii dreptaci încă neșcolarizați desenează spre stânga și în mod orar, spre deosebire de cei stângaci, care desenează spre dreapta și în mod antiorar. Începând de la 9-10 ani, sensul se inversează, atât la dreptaci, cât și la stângaci. Oricare ar fi mâna dominantă, copiii mici încep din josul paginii, iar copiii mai mari și școlarizați procedează invers. Complexitatea acestei evoluții sugerează influența unei maturații pe planul psihologic și motor, în care școlaritatea ar avea probabil un rol important, chiar dacă acest lucru este încă neclar.

Blau (1977) a studiat dinamica desenului cercului. El a numit desenul în sens orar* „Torque". El constată că acei copii dreptaci a căror inserție socială și școlară este bună au o tendință de a desena cercul în mod antiorar pe măsură ce cresc, cu o mână sau cu cealaltă. El atribuie astfel rotația antiorară emisferei dominante. Dimpotrivă, stângacii, ca și copiii prezentând dificultăți școlare sau comportamentale, prezintă alternativ rotații orare și antiorare. El evocă existența în aceste cazuri a

---

* Torque = colier metalic și rigid. (*N. t.*)

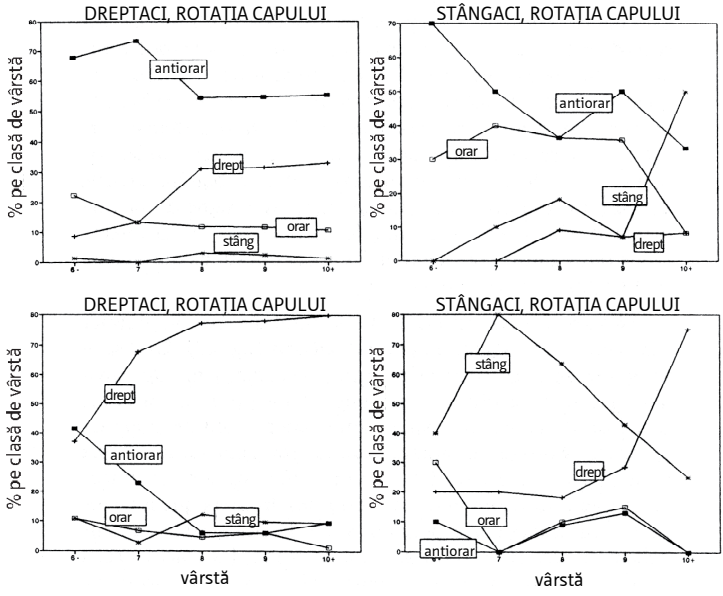


Fig. 23 — Sensul de rotație al primei linii, în privința capului (sus) și a trunchiului (jos), procente pe clasă de vârstă în cazul copiilor dreptaci (coloana din stânga) și stângaci (coloana din dreapta)

unei dominanțe cerebrale mixte. Acest autor merge mai departe, făcând din rotația orară un semn de fragilitate mentală, care lasă să se prevadă un risc de evoluție spre tulburări psihotice. Dar aceste rezultate au fost puse în discuție ulterior de mai mulți autori. Nu se poate totuși nega faptul că, în lucrările lui Blau, ca și în ale noastre, stângacii par să „ezite" între mai multe metode de desen.

3 / Tipuri pentru executarea desenelor

Punctul de plecare al desenului condiționează, într-un anumit fel, continuarea desenului. Dar aceasta rămâne foarte variabilă. Așa cum am făcut mai sus în privința liniei conturului pe desenul terminat, am fost interesați aici de elaborarea

unei tipologii privitoare la executarea desenului. Această tipologie, ca în cazurile precedente, poate include toate „organismele", personajul și câinele îndeosebi. Cu câteva transpuneri, ea ar trebui să fie aplicată și celorlalte teme, dar ele nu vor fi studiate aici.

Am distins în figura 24, ca și înainte, schițele „simple" (linia de sus), în care se poate identifica un sens unic pentru linia elementului luat în considerare (aici trunchiul) și schițele „complexe", în care liniile aceluiași element merg în direcții diferite (Wallon, Baudoin, 1990). Toate aceste tipuri pot fi „descendente" (începute de sus) sau „ascendente" (începute de jos).

Dintre schițele simple, unele sunt evidente pe desenul terminat și deci deja bine cunoscute, precum linia „băț" (în engleză, *stick-line*). Am numit linie (schiță) „buclă" (*loop line*) un desen în care elementul era desenat printr-o linie continuă ovoidă, eventual închisă complet (rond sau oval), sau care nu are decât unghiuri convexe (intrânde) precum un triunghi, un pătrat… Această definiție identifică schița „dintr-o singură bucată" (*continuous line*) în care această linie continuă poate avea unghiuri concave. Primele două schițe corespund formelor raportate, a treia (ca și următoarele) corespunzând unor forme incluse sau de tipul întrerupere-reluare. Schița „legată" nu include în principiu decât picioarele (sau labele unui animal). Este vorba de o variantă a precedentei, care a fost identificată din pricina frecvenței sale. Mai interesant este tipul următor: schița „deschisă simplă" (traducere din engleză: *open simple lines*), în care copilul începe o linie nouă din locul în care s-a oprit și în aceeași direcție cu precedenta. Schița „cupă" (*cup*) își trage numele de la forma curbată în susul liniei. Este o varietate referitoare exclusiv la cap sau trunchi.

Definirea schițelor complexe ne conduce la includerea în categoria lor a două schițe primitive. Este vorba, în primul rând, de schița „două linii" (*two lines*), în care trunchiul (sau membrele) este marcat de două linii rectilinii. În general, o ultimă linie închide elementul. În schița „închisă două linii" (*closed two lines*), una dintre cele două linii de contur se înclină spre cealaltă și asigură închiderea. Urmează apoi schițe realmente complexe.

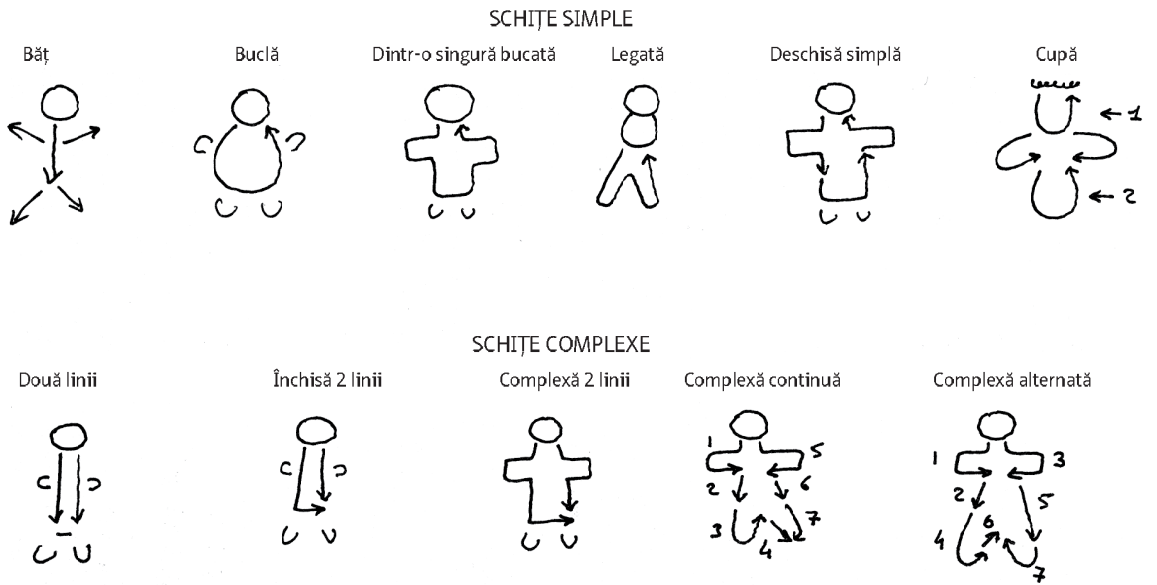


Fig. 24 — Diferite tipuri de linii pentru desenarea trunchiului unui personaj

Schița „complexă două linii" (*complex — two lines*) reia caracterele schiței dintr-o singură bucată, cu unghiurile proeminente, permițând desenarea de elemente incluse. Aici, spre deosebire de schița următoare, aceeași linie e cea care marchează o latură completă a elementului. În „schița complexă continuă" (*continuous complex lines*), copilul desenează din linii succesive o parte completă a elementului (baza inclusiv, în cazul de față) înainte de a trece la cealaltă parte. Ultimul tip, cel mai evoluat, este „schița complexă alternată" (*alternate complex lines*), în care copilul trece, la fiecare etaj al desenului, de la o parte la cealaltă a elementului, printr-o mișcare alternantă. Această schiță regrupează în realitate toate desenele complexe, din moment ce copilul nu desenează complet o parte înainte de a trece la cealaltă.

Nu am notat în această figură că elementul poate fi cotat „absent", că poate fi uitat într-un desen primitiv sau omis cu bună știință, ca în desenul-portret. Un element poate fi și „grifonat", înlocuit de o pată fără contur. Linia, la fel, poate fi „schițată". Ea aparține atunci, în general, liniilor (schițelor) complexe.

Pentru cei care ar dori să utilizeze această cotație, trebuie să precizăm principiul ei. Se începe cu capul și se cotează în mod descendent. Dacă întreg desenul este bazat pe aceeași metodă, toate elementele sunt cotate în același mod. În cazul unei linii continue care conține trunchi, brațe și picioare, toate elementele vor fi cotate „dintr-o singură bucată", iar dacă linia se oprește într-un punct, la baza trunchiului de exemplu, ele vor fi cotate ca fiind „deschise simple", chiar dacă linia este continuă în cadrul fiecărui element. Acest principiu devine semnificativ dacă suntem confruntați cu problema cotației, lucru neclar la început. Într-adevăr, după cum vom vedea, desenul constituie o organizare generală, un „tot" în care este imposibil să luăm în considerare *a priori* elementele într-un mod separat. Dimpotrivă, cotăm elementele într-un mod specific dacă apar distincte unele de altele prin diferite metode grafice. Să adăugăm că, în toate cazurile, extremitatea membrelor (mână, picior) nu va fi luată în considerare în cotația acestui membru decât

dacă este încorporată în linia sa. Într-adevăr, intenţia noastră este aceea de a evita liniile „mixte", care sunt tot atâtea pierderi de informaţie.

Rezultatele sunt expuse în figura 25. Ca în cazul precedent, ne-am limitat la cap şi la trunchi, fără să facem însă aici distincţia între copiii dreptaci şi cei stângaci. În ciuda aparentei complexităţi a acestor două grafice, vom vedea că ele sunt extrem de instructive. Se observă mai întâi că evoluţia liniei capului este mult diferită de cea a trunchiului. Într-adevăr, linia-buclă (BU) domină în toate clasele de vârstă, chiar dacă scade regulat de la 90% la 50%. Printre celelalte linii, toate rare (sub 25%), să notăm frecvenţa liniei cupă (CU), chiar dacă scade începând cu vârsta de 9 ani. Progresia regulată a liniei complexe alternate (CA) este certă, atingând 21% la 10 ani. În privinţa liniei trunchiului (a cărei ordonată merge de la 0% la 60%), nu am reprezentat linia-băţ, care rămâne rară şi fără evoluţie. Forma buclă descreşte regulat de la 33% la aproximativ 10%, începând cu vârsta de 8 ani. Invers, linia complexă alternată creşte regulat de la 12% la 54%, respectiv la peste jumătate din desene. Celelalte forme sunt mai rare. Ele prezintă maxime, precizându-şi locul în termeni de maturizare. Forma „complexă două linii", ca şi linia dintr-o singură bucată ating un punct maxim la 7 ani. Linia deschisă simplă descreşte începând cu vârsta de 8 ani, şi forma complexă continuă, cu cea de 9 ani. Luând în considerare aceste curbe, am putea enunţa o secvenţă: linie-buclă (maximum înainte de vârsta de 6 ani), traiectorie complexă două linii şi dintr-o singură bucată, linie deschisă simplă, linie complexă continuă şi, în sfârşit, linie complexă alternată. Am făcut studii comparabile în privinţa ambelor braţe şi a ambelor picioare, dar nu vom da rezultatele în cifre pentru a nu supraîncărca această expunere.

Am comparat această evoluţie cu cea a animalului. Rezultatele sunt similare. Ne vom limita la rezultate globale şi la principalele forme. La nivelul liniei capului, se constată o importantă diferenţă a liniei între personaj şi câine. Linia-buclă nu apare decât în 42% din desene (faţă de 66% în cazul

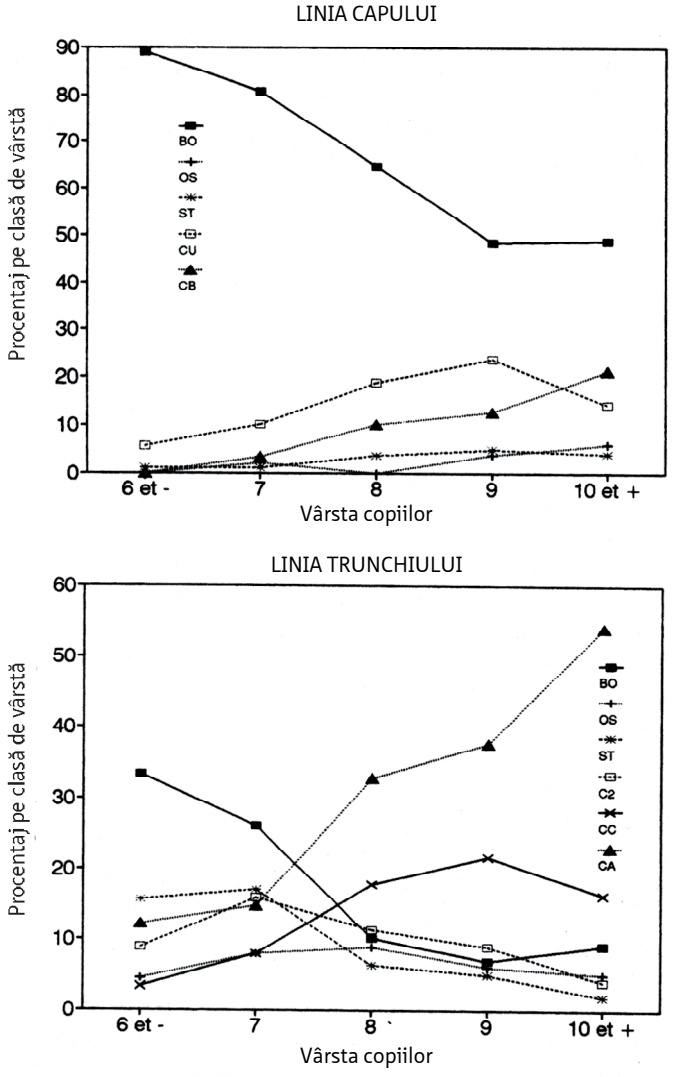


Fig. 25 — Executarea desenului personajului, evoluția tipurilor o dată cu vârsta (pentru o mai mare claritate, ordonata a fost ajustată la procentajul cel mai mare)

personajului). Linia dintr-o singură bucată constituie 25% din desenele câinelui (3% în cazul personajului). Linia deschisă simplă este foarte rară (sub 5%), ca și în cazul personajului. În privința liniilor complexe, linia continuă constituie 8% din desenele câinelui (1% în cazul personajului). Linia complexă alternată, dimpotrivă, este echivalentă la ambele teme (19% la câine, față de 10% la personaj). Se constată deci aici că, paradoxal, desenul-buclă a lăsat locul unor forme intermediare și nu a înlocuit decât puțin formele complexe, ceea ce este destul de neașteptat, ținând cont de ceea ce am constatat în privința trunchiului.

În cazul liniei trunchiului, dimpotrivă, cele două teme sunt categoric mai apropiate. Linia-buclă constituie 21% din cazuri în privința câinelui (17% în cazul personajului), linia dintr-o singură bucată (respectiv 15% și 9%). Linia deschisă simplă este puțin reprezentată în ambele teme (4 și 6%). Dimpotrivă, liniile complexe domină într-o mare măsură. Numai linia complexă alternată regrupează 44% din desenele câinelui (31% în cazul celor ale personajului), în timp ce linia continuă era categoric mai rară (19% și 14%).

Regrupând toate aceste date, putem spune deci că *linia-buclă* apare în primele schițe ale copilului. Evoluția sa este constant descrescătoare, ceea ce îi confirmă caracterul primitiv, chiar dacă diferă în funcție de elementul luat în considerare. Ea apare de două ori mai frecvent în cazul capului decât în cazul celorlalte elemente, deoarece este adaptată la ovalul feței: suprapunerea între această linie-buclă și linia ovală a desenului terminat este aproape totală (singura excepție: 2 linii complexe la aproximativ 300 de capuri ovale). Pe de altă parte, evoluția ei este apropiată pentru brațe și picioare, după modalități asemănătoare celor ale trunchiului.

Linia-băț este mult mai frecventă la nivelul membrelor decât la cel al trunchiului, unde apare mai mult sau mai puțin în afara evoluției normale a desenului și ar putea rezulta dintr-o învățare. Primitiv, ea nu dispare la copiii mai mari, la care se pare că ar corespunde unui refuz de a desena, după cum dezvăluie discuția cu profesorii (Wallon, 1994).

Linia cupă este reprezentată mai ales la nivelul capului, unde pare destul de adaptată la forma feței. Ea apare, în principiul ei, mai evoluată decât bucla, așa cum pare să dovedească creșterea ei care atinge un maximum la vârsta de nouă ani, după care este progresiv înlocuită de linii mai evoluate. Aici, copilul ține seama de un element pe care l-a desenat mai înainte (păr, pălărie…): este greu de vorbit aici de „perspectivă".

Linia dintr-o singură bucată este probabil una dintre cele mai caracteristice. Este linia la care ne-am aștepta în spatele formei incluse. Probabil, dificultățile realizării ei o fac să fie înlocuită rapid de linii mai ușor de executat, după cum o dovedește punctul maxim atins de ea la vârsta de 7 ani, atât la nivelul trunchiului și al brațelor, cât și la cel al picioarelor.

Linia deschisă simplă are și ea la bază forma inclusă. De două ori mai puțin frecventă decât tipul precedent, vârful curbei sale se situează în egală măsură mai târziu cu cel puțin un an (cu excepția brațelor). Ea constituie deci un progres.

Printre liniile „complexe", traiectoriile *două linii* și *închise două linii* sunt categoric mai frecvente la nivelul membrelor decât la nivelul trunchiului. Ele par deci să apară după forma buclă și înaintea formelor mai complexe, justificându-și locul ca tranziție cu liniile simple.

Traiectoria *complexă două linii* prezintă un maximum la 8 ani pentru membre, respectiv cu un an mai târziu decât pentru trunchi, și se situează la același nivel ca liniile simple cele mai elaborate (dintr-un singură bucată și deschisă simplă), față de care ar putea constitui o alternativă.

Linia *complexă continuă*, cvasiinexistentă la nivelul capului, este în cea mai mare parte reprezentată în ultimele trei clase de vârstă și manifestă un maximum la 9 ani pentru toate celelalte elemente.

Linia *complexă alternată* prezintă o creștere regulată indiferent de elementul luat în considerare, chiar dacă această evoluție este mai timidă la nivelul capului. O asemenea linie, prin supleța ei, se dovedește aptă atât pentru formele incluse, cât și pentru cele întrerupere-reluare, pregătind desenul adultului.

Fără îndoială că această tipologie este simplistă și nu redă întru totul evoluția reală a actului grafic la copil, dar situează

liniile principale ale acesteia. Ea confirmă de altfel clar intuiția ce poate apărea cu prilejul observării regulate a copiilor. Pare totuși dificil să li se dea o semnificație precisă (psihologică sau doar de dezvoltare). Chiar și un studiu statistic complet nu oferă garanția explicării acestui proces. Ar fi probabil necesare și niște studii longitudinale. Și ar trebui în plus să se țină seama de influențele exterioare, învățarea unei forme mai mult decât copierea unei forme, care a fost, în principiu, evitată prin supravegherea atentă a copilului în timpul probei de desen.

D / Concluzii

Pornind de la aceste constatări, putem spune că analiza desenului în calitate de comportament apare ca fiind instructivă. Vizând claritatea metodologică, ea constituie ceea ce am putea numi o „bază de date" pentru utilizări extrem de numeroase. Această abordare este recentă în desen, fiind inițiată la sfârșitul anilor '70 (o dată cu lucrările lui Osterrieth și Cambier, 1976). Dispunem totuși la ora actuală de o serie de tipuri implicând atât desenul terminat, cât și executarea desenului, și care sunt bine coordonate între ele. Echipa noastră a adunat acum o foarte importantă colecție de desene de personaj (peste 2000 la ora actuală) strânsă pe tabla de digitalizare, a cărei analiză este la început. Diferite cercetări sunt întreprinse pe această bază (Lassoie, 1996…), studii ce ar trebui să permită, mai devreme sau mai târziu, perfecționarea acestor clasificări, făcându-le mai pertinente în ceea ce privește cunoștințele noastre despre evoluția psihologică a copilului.

Capitolul V

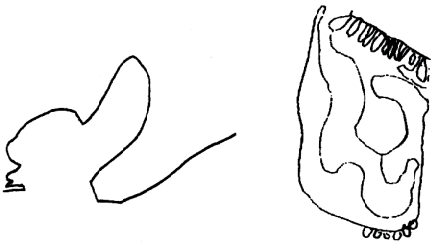
Desenul și contextul său

Copierea unui model, alterări ale desenului, pedagogie și desen, artă infantilă

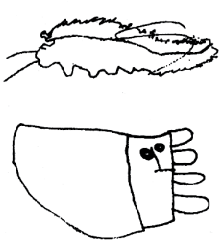
de Philippe Wallon

Titlul acestui capitol poate surprinde, dar el continuă discuția despre formele evolutive ale desenului. Într-adevăr, capitolul anterior a descris evoluția „normală" a desenului. Or, această evoluție poate fi modificată de diverși factori exteriori, dintre care subtitlul reține doar câțiva. Copierea unui model poate ameliora desenul, dar îl și poate modifica în mod defavorabil, mai ales când copilul e mic. Mai există și alți factori care pot să altereze desenul, printre care oboseala sau tema sugerată de anturaj, dacă aceasta este neobișnuită, de exemplu. Copilul poate prezenta desene surprinzătoare fiindcă dorește să exprime lucruri pe care este incapabil să le reprezinte corect (conform criteriilor noastre de adulți). În sfârșit, desenul este uneori prilejul unei frenezii imaginative, care depășește orice realitate. Vom examina apoi ce anume poate provoca învățarea unei forme care nu aparține evoluției obișnuite a desenului. Vom încerca să spunem câteva cuvinte despre arta infantilă, subiect deja larg dezbătut.

Primul desen (a, la stânga) și al treilea desen
(b, la dreapta) dintr-o serie (fată, 3 ani și 2 luni)
(1) OBOSEALA COPILULUI



(a) „un om mort" (băiat, 4 ani) (b) „un avion"
(fată, 4 ani, 5 luni)
(2) ABSENȚA UNUI MODEL INTERN



(a, sus) Câine (formă inclusă primitivă; băiat,
3 ani și 1 lună)
(b, jos) Câine (formă raportată tipică; fată,
3 ani și 7 luni)
(3) DIFICULTĂȚI DE A PERCEPE MODELUL INTERN

(a) model în 2 dimensiuni (fată, 2 ani și 4 luni)
(b) model în 3 dimensiuni (fată, 5 ani și 1 lună)
(4) COPIEREA UNUI MODEL EXTERIOR

Un monstru (băiat, 7 ani)
(5) IMAGINAȚIE

Fig. 26 — Alterările desenului la copil

A / Alterările desenului

Figura 26 rezumă un anumit număr de alterări ale desenului, pe care le vom detalia în funcție de diferite rubrici, ce reiau aceeași numerotare.

1 / Oboseala copilului

Pare ciudat ca acest capitol să înceapă cu oboseala copilului. Într-adevăr, copilul obosit nu are tendința de a desena spontan. Dar anumite împrejurări îl pot totuși incita să o facă, îndeosebi anturajul. Desenele *(1)* din figura 26 nu sunt elaborate sub presiune. Copilul a găsit un dispozitiv electronic (tabla de digitalizat despre care vom mai vorbi mai departe) și a început spontan să facă un desen după altul pentru a testa aparatul. Am păstrat aici primul și al treilea desen dintr-o serie de patru, ultimul rămânând neterminat. Alterarea desenului la un interval de câteva minute este remarcabilă. Dar ceea ce am văzut mai înainte despre forme ne permite să tragem niște concluzii: cele două desene au, de fapt, aceleași caracteristici pe planul formei. Este vorba despre forme „două cercuri": o legătură circulară a două cercuri, secantă în cazul primeia, distantă în cazul celei de-a doua. Aceasta ar arăta, dacă ar fi nevoie, caracterul simultan al acestor două forme… Al doilea desen reia aceleași caractere formale ca și primul, dar personajul este extrem de „dezarticulat", membrele fiind reduse la niște simple grifonaje.

Oboseala poate provoca alterări diverse, dar acestea vor fi cu atât mai semnificative, cu cât copilul este într-o perioadă mai sensibilă. Am ales, așadar, intenționat aici un copil mic, la care nici măcar acest desen primitiv nu era definit. Altminteri, schema este suficient de stabilă ca să nu se modifice…

Deci finalitatea acestui tip de observații se situează în termeni genetici. Este de neconceput ca un psiholog să obosească un copil pentru a vedea ce produce acesta! Dimpotrivă, dacă situația se prezintă spontan, ea este foarte instructivă, deoarece

constituie un excelent indiciu al stadiului de evoluţie al copilului. Alte teme se pot dovedi atunci mai interesante decât cea a personajului, teme în general mai sensibile decât aceasta din urmă.

2 / *Absenţa modelului intern*

Luquet este cel care a expus primul noţiunea de model intern. Ea a fost reluată deseori de atunci şi analizată pornind de la alte teorii (Willats, 1987, printre alţii). Această noţiune constituie după părerea noastră o ipoteză cu mult mai bogată decât cea a „realismului" care a fost reţinută de la el. Într-adevăr, datorită preocupării sale de a nara, copilul utilizează scheme prestabilite. Deseori, asamblarea lor este suficientă pentru a-i permite o mare varietate de reprezentări. Alteori, mai ales dacă e mic, el nu dispune de aceste scheme. Cele două desene *(2)* din figura 26 ni se par deosebit de semnificative, cu atât mai mult cu cât, o dată în plus, este vorba despre desene realizate spontan de copii.

În privinţa primului dintre aceste desene, „un om mort", nu am reţinut, din păcate, explicaţia copilului. Se poate totuşi observa marea precizie a unghiurilor, care sugerează o intenţionalitate precisă. Este vorba de o formă pe care o vom califica deci drept „inclusă tipică", până la obţinerea unei informaţii mai ample.

Dimpotrivă, dispunem de toate elementele necesare în privinţa celui de-al doilea. Pentru a înţelege acest desen, trebuie să examinăm micile cercuri care reprezintă elice, fiecare purtată de o aripă. Copilul nu a ştiut totuşi să reproducă dispunerea radiantă a elicei. Această aliniere este bine cunoscută la copilul mic care vrea să reprezinte degetele mâinii.

Există astfel colecţii de desene în care intenţionalitatea reprezentativă este evidentă şi deosebit de puternică, dar în care copilul nu dispune de „gramatica" necesară (ca să folosim o expresie a lui Arno Stern). Acesta pare să fie cazul de faţă, chiar dacă, în al doilea desen, stilul este bine cunoscut.

3 / Dificultățile de a înțelege modelul intern

Am separat această rubrică de precedenta, dar nu e un simplu artificiu. După cum arată cele două desene *(3)* din figura 26, copilul dispune uneori de această „gramatică" la care tocmai am făcut aluzie, fără să știe însă să o folosească așa cum trebuie. De aceea, putem să citim desenul și să măsurăm nivelul de alterare a liniei.

Primul desen (în *„a"*) este prima formă care apare, deoarece este vorba de o „formă inclusă primitivă", așa cum am văzut mai sus. Într-adevăr, aici linia labelor este redusă la niște simple indentații, în plus neregulate. Este vorba de un „monstru", ne-a spus copilul, desenând acest fel de coamă și cele două antene, apoi a rectificat vorbindu-ne de „câine". Pentru noi, acest desen ilustrează o dificultate de a înțelege modelul intern, chiar dacă toate formele incluse primitive ar putea intra în acest cadru. Trebuie totuși să notăm că aici copilul nu își corectează desenul (contrar figurii 14, p. 127). E important să notăm vârsta (3 ani și 1 lună), care ar putea deja să îl justifice. Am putea însă sugera o altă explicație: pentru noi, explicarea printr-un „monstru" ar fi mai corectă decât cea a câinelui, deoarece ar reda mai bine un fel de angoasă pe care copilul ar avea-o în fața acestei teme și care l-a făcut să-și lase desenul necorectat. Am asista deci aici la o intenționalitate care a depășit capacitățile grafice ale copilului.

Al doilea desen (în *„b"*) este probabil mai lizibil. Desenul animalului, nefiind în general învățat, permite destul de ușor acest gen de observații. Copilul dispune de scheme, aici forma raportată (tipică), dar el vrea să reprezinte poziția orizontală a animalului, lucru pe care îl face de altfel corect. Totuși, schema internă a reprezentării ființelor vii îl face să plaseze membrele „la capătul" trunchiului. Așadar, două modele se ciocnesc aici și dau această reprezentare originală, care va fi rapid corectată în desenele următoare ale aceluiași copil.

Trebuie subliniat faptul că aceste desene reprezintă stadii tranzitorii, și deci rare, dar extrem de semnificative în privința articulării elementelor „gramaticii" copilului. În ciuda dificul-

tăţii unui asemenea studiu, suntem de părere că o astfel de cercetare este întru totul pasionantă pe plan genetic.

O experienţă interesantă a fost realizată de Lee (1989), în privinţa desenării unei mese la copii cu vârste între 4 şi 14 ani. El a constatat numeroase greşeli cerându-le acestor copii să deseneze din imaginaţie o masă. Aceste greşeli au fost comparate cu cele obţinute punându-i să copieze un model exterior prezentat ca desenul unei mese. Dimpotrivă, au existat foarte puţine greşeli când au fost puşi să copieze un model fără să li se spună că e vorba de o masă. O asemenea observaţie ar arăta că sursele de greşeli s-ar situa în dificultatea de înţelegere a modelului intern şi în conflictele cu modelul extern. Dimpotrivă, atunci când este vorba de copierea plată a unui desen exterior, copilul nu se confruntă cu această dificultate.

4 / Copierea unui model exterior

Înainte de a aborda copierea, credem că trebuie să avem în minte faptul că desenul are, pentru copil, o importanţă care o depăşeşte cu mult pe cea pe care i-o atribuim noi. Pentru el, un personaj (sau un animal) trebuie *imperativ* să aibă un cap, un corp şi, ca accesoriu, membre. În plus, aceste elemente trebuie să aibă o anumită formă şi chiar să respecte nişte criterii destul de stricte, care depind de nivelul de evoluţie grafică al copilului. Aceasta înseamnă că, dacă unul dintre aceste elemente lipseşte sau este alterat, acest fapt este o indicaţie importantă. În adolescenţă, dimpotrivă, lucrurile se schimbă şi copilul are uneori o plăcere răutăcioasă să nu reprezinte un element sau altul: el poate să nu deseneze decât capul, de exemplu. Dar, şi aici, acest fapt are un sens care nu trebuie neglijat. Dacă deci unul dintre aceste elemente lipseşte, trebuie să ne punem întrebări despre contextul în care a fost realizat desenul. Din propria experienţă, un asemenea *a priori* ne-a permis să facem observaţii interesante. Desenele reproduse în *(4)* din figura 26 ilustrează două asemenea exemple.

În „*a*“, îi cerusem unei fetițe (2 ani și 4 luni) să reproducă un model inițial (sus și în stânga), pe care îl alesesem intenționat redus la un număr minim de elemente. Realizarea (în dreapta) ar confirma ceea ce tocmai am spus, adică faptul că ea a remarcat absența părului, a cărui prezență i s-a părut indispensabilă. Vom nota, dimpotrivă, că înclinația în jos a brațelor nu a fost reușită, în timp ce aceea a picioarelor a fost abia schițată. Chipul, în ciuda simplicității sale, este mult alterat. Bazându-ne pe această primă experiență, am crezut că putem să propunem un model ceva mai „sofisticat“ (jos). Probabil că a fost prea sofisticat, deoarece realizarea obținută este un grifonaj inform.

Această primă observație ar dezvălui o lege absolut fundamentală: dacă modelul propus este compatibil cu nivelul de performanță al copilului, ba chiar puțin deasupra lui, realizarea este corectă; dacă se situează dedesubt, el alterează desenul într-un mod extrem de semnificativ, până la a-l face uneori inform, ca aici. Samier (1967) făcuse deja această constatare propunându-le să copieze modele (reprezentând elefanți) unor copii cu vârste între trei ani și jumătate și cinci ani. Din păcate, cele trei modele ale sale erau foarte evoluate, fiind toate de formă întrerupere-reluare. Lurçat (1985) i-a pus să deseneze pe niște copii din grupa mare de grădiniță (circa 5 ani) modele, aici niște figurine în trei dimensiuni reprezentând animale preistorice. Ea notează: „Prezența modelelor favorizează ruptura stereotipurilor.“ Unii copii prezintă o alterare a liniei, în sensul unei disocieri, animalul ajungând uneori chiar să nu poată fi nici măcar recunoscut. Lurçat deosebește trei niveluri de alterare: „La un prim nivel, apare un conflict între vedere și realizare: mișcarea prevalează și forma se reduce uneori la un arabesc. La un al doilea nivel, replicarea este tatonantă, apar deformații care fac ca figura să fie destul de puțin lizibilă… La un al treilea nivel, silueta de ansamblu este redată cu grade diferite de stilizare.“

Desenul reprezentat în „*b*“ ar putea ilustra această remarcă. Un copil de vârstă echivalentă cu cei studiați de Lurçat a reprezentat din proprie inițiativă un model în trei dimensiuni, un tatu împăiat. Animalul, de formă inclusă tipică, și-a pier-

dut capul, ceea ce este strict de neconceput în desenul fără model. În plus, el a realizat două cozi, una pusă la locul potrivit, iar cealaltă deasupra. Această a doua coadă este de altfel întru totul evocatoare celei aparținând modelului, evident ascuțită, orientată în sus și îndoită.

Figura 27 ilustrează o constatare curioasă, aceea a unei „inspirații parțiale" a unui model care a trecut prin apropierea unui copil. În stânga, desenul spontan al copilului, în dreapta, desenul copiat. Modelul era în întregime inclus. El depășea deci mult nivelul copilului, care a încercat totuși să îl reproducă. Vedem niște inversiuni ciudate ale liniilor (marcate de săgeți în susul picioarelor) însoțite de reminiscențe ale liniilor originale. Luquet (1927) rezumase extrem de bine acest tip de observație: „Modelul intern e cu siguranță cel pe care trebuie să-l reproducă desenele făcute din memorie, dar tot pe el îl copiază

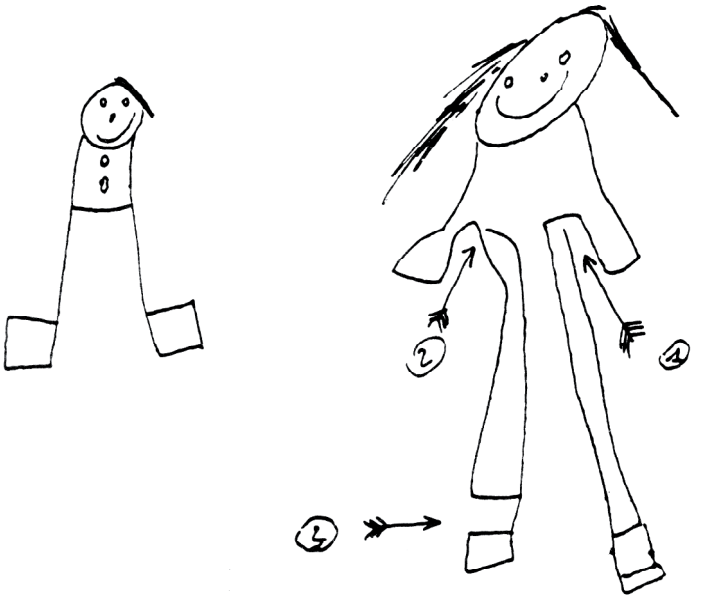


Fig. 27 — Desen spontan (în stânga), desen copiat (în dreapta) (săgețile indică alterările liniilor)

copilul chiar și atunci când și-a propus în mod expres să reproducă un obiect… pe care îl are în fața ochilor…"

Van Sommers (1984) a studiat meticulos copierea figurilor simple și a obiectelor în trei dimensiuni. Studiile sale, pe care l e-am citat deja, constituie un repertoriu probabil unic al strategiilor copilului în această privință. Alți autori s-au aplecat asupra copierii diferitelor modele, îndeosebi a figurilor geometrice, așa cum au făcut Broderick (1987) sau Caron-Pargue (1985), în privința desenului cubului în trei dimensiuni. Mai multe probe de test utilizează copierea formelor geometrice (printre care cea a Figurii complexe a lui Rey, pe care o vom menționa în ultimul capitol). Dat fiind că acestea au fost tratate în capitolul III, nu vom mai reveni asupra acestui subiect.

Am dori, în încheiere, să facem o remarcă legată de lucrările despre care se crede că-i oferă copilului modele „ușor de realizat". E îndeosebi cazul lui E. Holle (1976, p. 4), care o ridică chiar la rangul de metodă: „Oricine poate desena, chiar dacă nu se consideră talentat." El arată astfel un șir de modele elegante și aparent complexe, dar care, cu ajutorul câtorva trucuri, sunt ușor realizate de copii (fig. 16), după cum am putut constata și noi. Dar acest gen de influență nu riscă oare să înlocuiască inspirația firească? Experiența arată că aceste modele rămân anecdotice. Dar, unii copii, confruntați cu niște foarte „frumoase

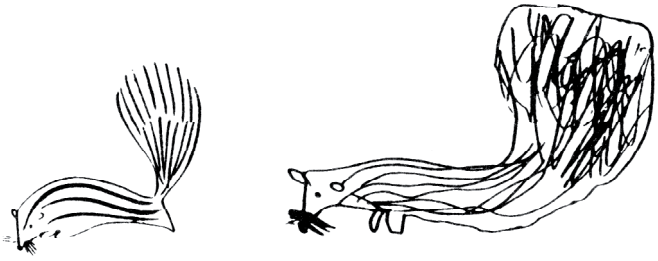


Fig. 28 — Copierea unui desen de E. Holle (*Amusons-nous à dessiner*, Fernand Nathan Ed.)
Desenul sconcsului, exemplu de disociere a formei (fată, 6 ani).

desene", renunţă la această activitate, încercările lor fiind deplorabile. Nu putem neglija deci incidenţa eventuală a copierii asupra producţiilor copilului. Desenul trebuie să fie valorizat pentru a continua să fie investit de copil. Calitatea estetică a unui desen nu poate deveni o dogmă. Trebuie să ştim să evităm comparaţii prea brutale între producţiile unui copil şi ceea ce altul (mai ales dacă e mai talentat) a putut realiza. Inspiraţia sa personală poate dispărea dacă este confruntat cu modele prea reuşite.

5 / Imaginaţia

Imaginaţia poate fi un alt prilej de alterare. Copilul, chiar şi cel mic, „se joacă" cu desenul lui. Acesta nu mai este atunci o *treabă serioasă*, în felul în care ne jucăm uneori cu cuvintele. Această constatare ar putea părea o glumă dacă nu am avea în minte importanţa profundă pe care o are desenul pentru copil. Astfel, când el desenează un „monstru" ca în *(5)* din figura 26, el o face cu o jubilaţie la înălţimea libertăţii pe care şi-o ia. Să-şi permită să deseneze şase labe nu este, desigur, un act împotriva naturii, dar aceasta exprimă o excitaţie asemănătoare cu cea care îl face să deseneze o femeie goală cu sâni şi sex (aşa cum am văzut în figura 19). Cea mai bună „dovadă" ar fi că aceste două desene au fost făcute de acelaşi copil pe aceeaşi foaie de hârtie.

Uneori, şcolii i se aduce acuzaţia că face ca desenele copiilor să fie conforme cu un anumit model. Acest lucru nu este întru totul fals. Dar nu trebuie să ne lăsăm convinşi pe deplin de această idee, deoarece este exagerată. Într-adevăr, o mare parte a acestui conformism ţine de copil, şi numai de el. Pentru copil, desenul răspunde unor constrângeri care ar putea fi apropiate de cele ce apasă asupra „primitivului": cădem în extaz deseori în faţa frumuseţii unor asemenea producţii, dar uităm că ele au trebuit să respecte nişte criterii extrem de stricte, în care iniţiativa autorului lor se exprima doar prin nuanţe. E suficient să ne amintim de pictura religioasă din propriul nostru trecut sau chiar de „academiile" care nu sunt chiar atât de vechi…,

dacă nu și de jocul unui Picasso, ca să fim contrariați. Aceste considerații ne fac să studiem un al doilea palier al relațiilor dintre desen și context.

B / Învățarea unei forme

Când adunăm desene făcute de copii, nu putem să nu fim surprinși de existența unor desene vizibil provenite dintr-un model cunoscut: am întâlnit pisici (sau câini) inspirați de Gros Minet, câteva desene în stil Walt Disney și, mai rar, clasica pisică alcătuită din rotocoale, cu coada și labele desenate dintr-o simplă linie. Se întâlnesc deopotrivă personaje inspirate de televiziune. Uneori, rezultă o serie de desene deosebite, toate identice, copiate clar unele după celelalte, ca acei elefanți văzuți din spate, desenați printr-un șir de arcuri de cerc. Sursele acestor modele sunt probabil numeroase. Când asistăm la executarea unor asemenea desene, nu putem decât să constatăm bucuria, mândria copilului, dacă reușește să reproducă corect modelul. Cine nu i-a văzut pe acei copii de grădiniță întorcându-se acasă cu desene superbe de fluturi, de melci, de flori?… Acele păsări în zbor, acele „case-care-râd" și toate acele desene foarte colorate surprind la început, ești cuprins de extaz și copilul e încântat de acest lucru (fig. 29). Dar ele se repetă de atâtea ori, încât îți pui întrebări despre incidența acestor modele asupra copilului. Lurçat (1985b) spune în privința acestei „inducții grafice directe": se sugerează teme, se furnizează modele. „Creațiile infantile poartă amprenta concepțiilor și așteptărilor… producții călăuzite de învățătoare…, abatere estetizând creații infantile." În realitate, din fericire, ele rămân în afara evoluției grafismului la copil, fără a-l influența cu adevărat, într-atât e de profundă relația dintre desen și maturația psihoafectivă.

Nu trebuie ca această presiune a adultului să mascheze producția copilului. Am văzut la copii handicapați desene de o maturitate uimitoare: personaj din profil, foarte stilizat, cărucior de sugar, desen de câine cât se poate de viu. Multiplicând temele, uneori în cadrul mai multor discuții, se dove-

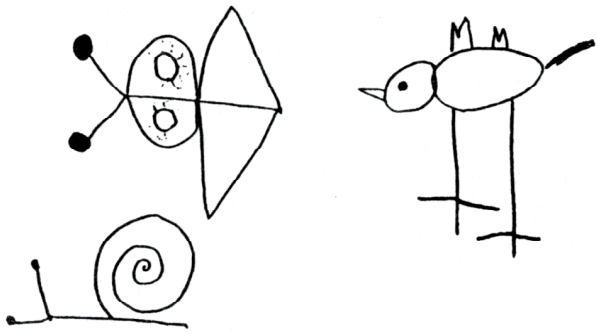


Fig. 29 — Exemple de desene stereotipe (învățate), fată, 4 ani și 9 luni

deșteîn scurt timp că aceste desene sunt provenite dintr-un antrenament, aproape înverșunat, al copilului. Anturajul nu încearcă, cumva, să nege handicapul copilului? Copilul este pregătit astfel pentru teste (care îi vor jalona parcursul prin instituții), evitând în acest fel eșecul și decepția care ar putea decurge din acesta. Din fericire, și în acest caz, este vorba de exemple marginale.

Învățarea unui model nu se face întotdeauna în mod formal, identificabil. Uneori, ca în cazul mass-media, influența este mai perfidă. Lurçat (1985a) studiază fascinația exercitată de televiziune asupra copilului și a imaginației sale. Ea le-a cerut astfel unor copii de grădiniță să facă niște desene pe tema: să îl desenăm pe cel mai frumos și cel mai urât dintre spectacolele văzute la televizor. Ea constată că acești copii au desenat mai ales personaje, printre care un anumit număr de vedete de televiziune. Pentru Lurçat, acțiunea modelelor televizuale asupra formei se exercită la două niveluri: local, prin adăugare de detalii realiste la stereotipul obișnuit al personajului, și global, prin apariția unor forme noi, direct imitate din desenele animate: roboți, nave interplanetare, marionete, animale stilizate. Influența televizuală se exercită într-un mod precoce (desenul animat) asupra producțiilor copilului. Ea favorizează uneori iscusința grafică, atunci când tema este stilizată, dar imaginea

televizuală poate provoca și ruptura stereotipului (pentru a ajusta forma modelului), când intră în conflict cu producțiile obișnuite ale copilului. Notăm însă, și aici, că modelele televizuale nu au transformat evoluția desenului copilului și că influența mass-mediei, deși poate favoriza producțiile grafice ale copiilor, nu a modificat radical geneza desenului. Se pare că există un fel de „soliditate" profundă a modelului intern, care rezistă astfel influențelor celor mai diverse.

Unii autori și-au pus încă o dată întrebări despre felul în care copilul dobândește o formă nouă din mediul exterior.

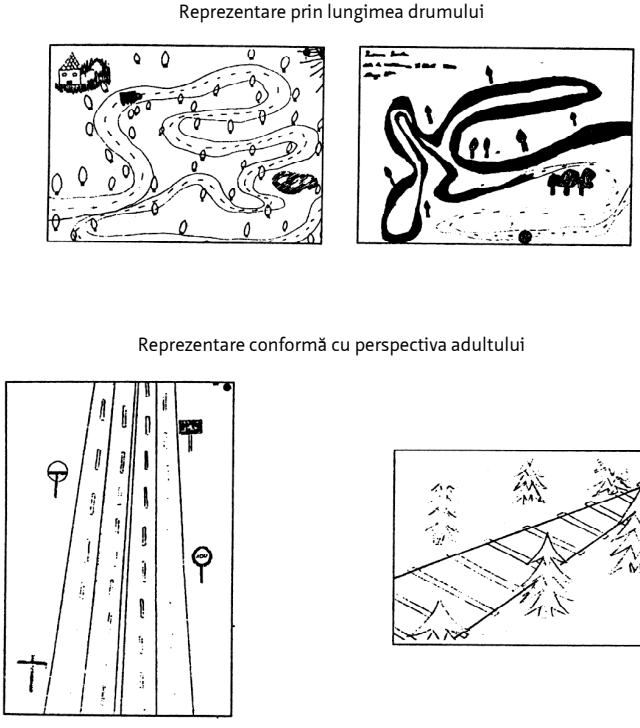


Fig. 30 — Experiment referitor la reprezentarea îndepărtării și interacțiunea socială (Doise-Frésard, 1996, p. 36-37)

Doise-Frésard (1985; 1996, p. 29 *et. al.*) s-a interesat în această privinţă de reprezentarea îndepărtării (fig. 30). Există multiple feluri de a reprezenta îndepărtarea, radical diferite: lungimea intrinsecă a liniei şi perspectiva. Copilul mic, în cultura noastră, exprimă îndepărtarea prin lungimea liniei sau prin timpul pe care şi-l ia ca să deseneze. Copilul mai mare utilizează perspectiva carteziană clasică, drumul fiind mai lat în apropiere decât în depărtare. La copilul destul de mic, în funcţie de tipul desenului, Doise-Frésard vrea să îi măsoare caracterul „natural" sau „indus". Ea face două experimente diferite. Într-o primă cercetare, studiază interacţiunea dintre copii. Copiilor li se cere să deseneze „un drum care merge foarte departe (apoi o cale ferată, apoi un râu, în trei probe la un interval de o săptămână)". La prima probă, copiii desenează singuri, iar la a doua, câte doi sau trei laolaltă (fig. 30). Se observă progresul de la un caz la altul. Frésard conchide: „Copiii care lucrează împreună la acelaşi desen descoperă mai uşor şi utilizează mai frecvent regulile perspectivei decât copiii care lucrează singuri" (1985, p. 180). În a doua cercetare, ea studiază influenţa mediului adult: între două probe, copiii participă la vizite la muzeul de pictură clasică. Pentru jumătate din copii, vizita era însoţită de o încurajare a percepţiei perspectivei. Experienţa arată că şi copiii progresează în privinţa reprezentării perspectivei, cu atât mai mult cu cât sunt mai mari. Şi aici, vârsta este un factor preponderent în ceea ce priveşte sensibilitatea copilului faţă de model.

C / Pedagogie şi desen

Widlöcher (1965, p. 253) face distincţia între rolul educaţiei în progresul activităţii grafice (pedagogia desenului) şi utilizarea desenului în metodele de educaţie (pedagogie prin desen). Pedagogia desenului poate avea o contribuţie în evoluţia desenului spontan al copilului, a grifonajului la vârsta adultă, dar care este influenţa sa exactă? Învăţarea din sânul familiei este dificil de evaluat. Se poate doar observa că nu există nici un interes în a-l determina pe copil să renunţe la realismul inte-

lectual în favoarea celui vizual. Învățarea școlară a desenului (Widlöcher, *op. cit.*, p. 258) „nu este deloc interesată de o abordare critică… Profesorii se mulțumesc să îl învețe pe copil încetul cu încetul o tehnică nouă care nu corespunde nici unei nevoi a acestuia". În realitate, învățarea desenului intervine în învățământul secundar, exact atunci când copilul nu este preocupat de desen. Acest dezinteres față de desen intervine când limbajul este mai bine controlat.

Învățarea academică a desenului ia locul desenului infantil, în care de altfel își are și originea, în încercarea, după cum intenționa Freinet (1975, p. 12 și următ.) de a nu rezerva expresia artistică unei elite, „câtorva talente excepționale". Freinet este „în căutarea unor metode pedagogice care pot dezvolta și promova cel mai bine aptitudinile artistice ale majorității copiilor". El preconiza ca, printr-un învățământ adaptat, „geniile", pe planul artistic, să nu mai fie o excepție, ci regula. Fără îndoială că acest obiectiv pare, o dată cu trecerea timpului, o concepție nerealistă. Dar ideea însăși continuă să fie excelentă: „Există o metodă de formație artistică pe baza expresiei libere a copilului?" El încurajează „tatonarea experimentală personală", pe care o opune lecțiilor scolastice: copilul să fie lăsat, cât mai devreme cu putință, să deseneze liber. Schița rezultată, pe lângă elemente personale, conține „raporturi cu mediul ambiant, în care un sentiment puternic îl determină să se integreze. În vederea acestei integrări se inspiră el din cel sau cei care au dobândit deja o abilitate de invidiat…" Toată problema (subtilă, ce-i drept) e să știm cum se articulează influența exterioară și inspirația personală și, mai ales, dacă prima nu are uneori tendința de a-i lua locul celei de-a doua.

Mai rămâne pedagogia prin desen. Se poate recunoaște că desenul are, în sine, un rol pedagogic, după cum spune Widlöcher (*op. cit.*) Se știe că desenul contribuie la dezvoltarea unor aptitudini și dobândirea de cunoștințe. Desenul prezintă anumite caractere ale activității exploratorii a copilului, pe care o și exprimă de altfel. Desenul îi permite copilului să-și dezvolte facultățile de observație și cunoștințele: realismul intelectual este disecția obiectului în elemente exemplare. Desenul are deo-

potrivă un rol pentru copilul care încearcă să înțeleagă detaliile: el le reproduce când consideră că acestea sunt necesare. Desenul exprimă și fixează descoperirile copilului. Toate acestea fac ca educarea copilului să fie obligatorie? Educatorul trebuie să orienteze explorarea copilului, motivată de o nevoie internă. El trebuie să încurajeze expresia grafică, fără să predea „clișee". Copilul care desenează este copilul care învață să vadă.

Unul dintre noi a examinat influența unei antrenări a percepției schemei corporale asupra desenului personajului (Wallon, Lang, 1989) cotat conform „grilei tipologice" evocate mai sus. Se constată că aceasta contribuie la evoluția pozitivă a desenului la grădiniță și în școala primară, dar nu are influență asupra copiilor școlarizați la liceu (de la 13 ani în sus). Desenul traduce o mai bună percepție a schemei corporale decât reușește cotația să traducă. Această schemă este o noțiune complexă, asupra căreia opiniile sunt divergente și care nu poate fi măsurată direct, dar desenul personajului ar putea oferi o abordare indirectă, măsurabilă, cu condiția să alegem criteriile adecvate.

D / Arta infantilă

Așteptarea adultului are o influență importantă asupra desenului copilului, dar criteriile pe care se bazează ea merită să fie discutate: așa este cazul cu noțiunea de „artă infantilă". Vizitând expozițiile școlare (sau altele) unde sunt expuse „cele mai bune desene", se constată ușor că acestea sunt cele mai frumoase, cele mai conforme cu așteptarea adultului. Aceste desene sunt deosebit de estetice și seamănă ciudat cu desenele adulților (fig. 31). Dacă reușim să reconstituim istoria acestor desene, aflăm destul de des că adultul a contribuit din plin la acest lucru, prin sfaturi sau intervenind concret. De aceea, copilul, ca și adultul, caută să facă un „desen frumos". Toți cei care au observat copilul știu că acesta a învățat să recunoască ce e frumos și ce e urât în propriile sale producții. Dar criteriile sale nu sunt obligatoriu aceleași. Studiile de psihologie genetică au

demonstrat că un desen interesant nu este întotdeauna frumos, și invers. Căutarea frumosului continuă să fie vie la mulți adulți, dar ea apare uneori și puțin „rușinoasă", ascunzându-se.

La modul general, se poate spune că arta trimite la noțiunea de frumos (cf. Lalo, 1960). Spectatorul unei opere grafice simte o emoție estetică, o anumită plăcere. Dacă plăcerea aceasta este împărtășită, desenul, pictura, va fi considerată o operă de artă. Dar, după cum spune Lalo (*op. cit.*, p. 76), această recunoaștere este legată de un anumit mediu, de o anumită epocă. Opere adulate de unii au fost hulite de alții. Artiști actualmente foarte în vogă, ca Fragonard, au rămas multă vreme în umbră, chiar în timpul vieții lor. Astfel, o operă de artă nu pare să fie niciodată absolută, ci relativă. Fără îndoială că „Arta" cu A mare, cea a adultului, se apropie de la o vreme de producțiile copilului. Arta abstractă, anumite producții ale lui Klee, Picasso, ca să nu amintim decât de cele mai cunoscute, sunt, cel puțin aparent, foarte apropiate de ale copiilor. Se dă întâietate simplificării formelor și schematizării, acordându-se mai puțină importanță preciziei reprezentării. Într-o asemenea proximitate, am avea tendința de a căuta în opera copilului ceea ce se așteaptă de la cea a adultului.

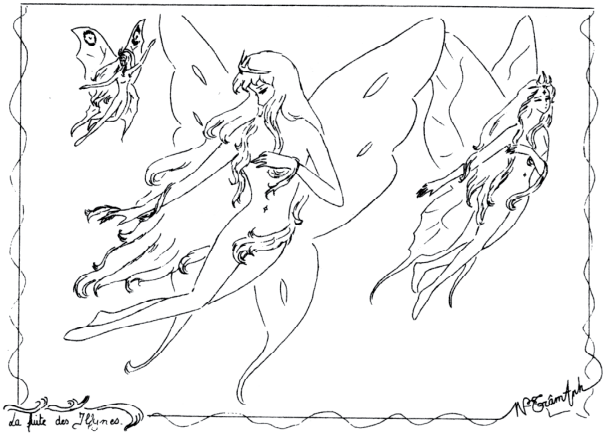


Fig. 31 — „Fuga Ilfynelor", N. Tram Ahn (13 ani)

Arta infantilă a fost comparată adesea cu arta primitivă. Și una, și alta apar ca fiind „fruste". Dar trebuie să distingem arta primitivilor actuali, care sunt într-un fel niște excluși, departe de marile curente creative, de cea a oamenilor preistorici (din orice epocă), pentru care această artă, oricât de primitivă era ea, corespundea căutării întregii umanități, cu schimburile foarte largi care au fost descrise sau care pot fi presupuse. Lăsând deoparte această delimitare (clasică), am putea compara artele, în privința sărăciei mijloacelor lor. De fapt, desenul copilului ar avea cea mai mare legătură cu primitivul actual. Acest lucru se poate înțelege, deoarece acest primitiv este un exclus, care, într-un fel sau altul, nu își poate exercita pe deplin capacitățile. La copil, aceste capacități sunt neutilizate deoarece sunt încă neexplorate, în timp ce la primitivul actual, din lipsa unei deschideri suficiente, ele s-au fixat la un nivel elementar. Dar această precaritate este fundamental diferită în cele două cazuri, mai ales la nivelul mijloacelor materiale („materia"). În ceea ce îl privește pe primitiv, el nu are la îndemână decât materii fruste, în timp ce copilul (mai ales acum) are practic tot ce își poate dori (în așa măsură încât mulți artiști actuali se întorc la materii mai puțin nobile pentru a regăsi această dificultate primară). La fel, la nivelul mijloacelor psihologice. E aproape imposibil de comparat un copil cu un adult, oricât de frust ar fi acesta din urmă, dată fiind experiența sa de viață, cel puțin la nivel social (vânătoarea, de exemplu, a dat naștere unor numeroase fresce arhaice). Astfel, frescele de la Lascaux, ca și toate celelalte (Tassili, Altamira etc.) nu au raporturi decât cu desenul realizat de adolescent, în nici un caz cu cel făcut de copil.

Noțiunea însăși de artă infantilă este în sine un lucru pozitiv, dacă ea îl învață pe adult să iubească desenul copilului pentru ceea ce este el cu adevărat. Dar ea ar deveni perversă dacă am aprecia desenul după criteriile exclusiv estetice, în detrimentul noului, al efortului copilului de a exprima mai mult, într-o manieră mai adecvată, într-un mod mai evoluat. Fiindcă orice încercare a copilului este, cel puțin la început, inestetică. Abia secundar, printr-o mai bună percepere și înțelegere a noilor linii,

el îi va descoperi toate avantajele. Am văzut mai înainte (fig. 13), la o fetiță de cinci ani, o evoluție foarte importantă a schiței (pe plan genetic) într-o singură ședință, probabil legată de interesul observatorului. Fără îndoială că acest gen de experiență ar merita să fie verificată, dar ea ar arăta că, într-o perioadă sensibilă, o formă de desen evoluată poate apărea dacă observatorul își îndreaptă atenția exclusiv asupra criteriilor de geneză a schiței. Așteptarea adultului la nivel estetic ar avea probabil un efect comparabil, dar într-un alt sens.

Ca și pentru artist, tendința firească a adultului este aceea de a se orienta spre desenul cel mai reușit al copilului, care dă frecvent impresia de „déjà vu" (și deloc spre ceva nou). Ne putem gândi că „succesul" unui desen are o mare contribuție la evoluția grafică a copilului, indiferent de gradul de maturizare afectivă. Este cert că aceasta are un rol în energia investită de copil în activitățile grafice. Desenul copilului poate fi deci privit ca o artă, dar așteptarea pe plan estetic trebuie să rămână discretă, pentru a nu împiedica procesul de maturizare a tehnicilor grafice.

Capitolul VI

Desen și inadaptare și/sau patologie

de Philippe Wallon

„Desenul și pictura permit deseori stabilirea unui diagnostic pe care comportamentul, cuvintele, reticențele tinerilor bolnavi nu îl pun cu atâta precizie“ (Heuer). Foarte timpuriu, au fost studiate relațiile dintre desen și boală, indiferent că aceasta e fizică sau mintală. Desenul participă la diagnostic, el joacă un rol în tratament (psihoterapeutic sau nu), permițând uneori și elaborarea unui prognostic. Astfel, copiii cu întârziere mintală prezintă un desen foarte sărac, caracterizat de stereotipii, bizarerii sau chiar monstruozități; anxiosul inhibat face un omuleț mic de tot, iar copilul care se supraestimează face unul foarte mare; instabilul are o linie ezitantă, neterminată, copilul obsesiv acumulează detaliile și stereotipiile, iar cel angoasat nu desenează mâinile. Desenul schizofrenului este caracterizat prin bizarerii, o linie rece și disociată. Vom detalia aici aceste principale tendințe ale desenului copilului, ordonându-le pe tipuri de boli (întârziere mintală, boli organice, boli mintale, tulburări sociale), înainte de a examina locul desenului în psihoterapie. Nu trebuie să ne lăsăm însă conduși de idei prea simple, recunoscând dificultățile unei demonstrații probante. Astfel, criteriile clasice au o valoare, dar ele nu permit cu adevărat „clasarea“ unui copil într-un cadru patologic dat.

A / Dificultățile unei demonstrații

S-a scris mult despre relaţiile dintre desen şi patologie la copil. Chiar dacă aceste lucrări sunt numeroase şi variate în privinţa temei şi a metodologiei lor, ele nu au întotdeauna rezultate valide. Această lipsă de fiabilitate a fost subliniată de unii autori. Milijkowitch (1982) menţionează raritatea lucrărilor cu adevărat experimentale, aducând elemente probante: „Acest tip de cercetare este deseori caracterizat printr-o metodologie săracă." Lipseşte „un cadru teoretic integrat care să explice diversitatea semnelor patologice". Multe dintre aceste lucrări nu duc în realitate decât la rezultate anecdotice.

Copilul se simte deseori inhibat în faţa adultului, mai ales în cadrul unei consultaţii. Drept urmare, nu putem considera un desen nereuşit ca pe un element de diagnoză definitoriu, chiar dacă este vorba de o simplă întârziere în dezvoltare: „Factorii care determină această evoluţie sunt atât de numeroşi, încât nu vom putea incrimina un deficit intelectual înainte de a elimina ipoteza unei întârzieri în maturizarea psihomotrice, a unei tulburări a schemei corporale sau a unei tulburări afective" (Widlöcher, 1965). Anomaliile desenului sunt rareori univoce, nefiind cunoscute în momentul de faţă criterii destul de specifice pentru a permite un diagnostic, chiar şi aproximativ. Au fost create teste pentru a decela disfuncţiile emoţionale pornind de la desenul personajului (de către Naglieri în 1988, îndeosebi), dar rezultatele lor sunt foarte controversate (cf. Kamphaus şi Pleiss, 1991). Desenul poate evoca o boală, poate permite evaluarea impactului pe care îl are afecţiunea asupra copilului. Dar un studiu riguros al criteriilor este dificil, deoarece acestea capătă deseori valoare prin regruparea lor. Astfel, cercetătorul trebuie să se limiteze uneori la ipoteze generale, lipsite de precizie, dat fiind că nu poate forma eşantioane suficient de importante. Analizele statistice pot fi extrem de complexe (şi îndoielnice). Rezultatele probante sunt rare. Astfel, experienţa clinică furnizează uneori intuiţii greu testabile.

Dificultatea de a evidenţia semne evocatoare de boală nu a împiedicat totuşi utilizarea desenului în patologie. Şi aceasta,

deoarece se așteaptă de la desen să permită în primul rând o apreciere rapidă a copilului, cunoscându-se faptul că el nu trebuie izolat de context. La o probă colectivă de desen, un desen nereușit atrage după sine o întrevedere cu copilul. O schiță mediocră este deseori semnul unor tulburări importante și, dacă clinica nu e suficientă, existența unor anomalii într-un desen conduce la aplicarea altor teste.

B / Copilul retardat

Arierația mintală este probabil domeniul în care desenul a fost cel mai studiat, în scopul depistării ușoare și rapide a tulburărilor de dezvoltare într-o populație școlară. S-a scris mult despre paralelismul dintre QI, măsurat de teste, și desen, evaluat prin testul omuleţului și diferitele sale revizuiri. Desenul copilului debil (fig. 32A) este caracterizat printr-o întârziere de evoluție, în principiu paralelă cu profunzimea întârzierii mintale. Este baza însăși a scărilor de dezvoltare întemeiate pe desen. Dar nu putem atribui exclusiv inteligenței defectele observate în desen: utilizând testul omuleţului, Carter (1973) a comparat copii de vârstă mintală echivalentă (8 ani și jumătate), dar de vârste civile diferite. Unii erau normali, alții retardați mintal, iar alții aveau o afecțiune cerebrală organică. El a notat că retardații obțin scoruri mai bune decât copiii normali în privința executării detaliilor și scoruri mai bune decât copiii prezentând o afecțiune cerebrală organică în privința tuturor itemilor.

Nu putem deci lua în calcul doar nivelul de maturizare intelectuală. Acest lucru dăunează copilului numit „retardat": el este mai bun decât ceilalți în toate celelalte privințe. La copilul debil bine adaptat social, desenul este deseori mai bun decât QI (Abraham, 1977, p. 19). Rezultatele sale par să depindă de maturația globală, adică de echilibrul afectiv al copilului și de acceptarea sa de către mediu.

Numeroase lucrări atestă dificultățile copilului debil de a îndeplini o sarcină care îl obligă să se adapteze la realitatea

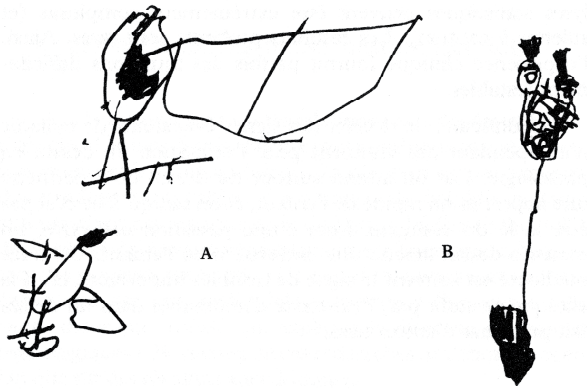


Fig. 32 — Desenul copilului retardat mintal
În stânga (A), băiat, 12 ani, QI sub 45 („Mămica și câinele Kiki"), în dreapta (B), fată, 13 ani mongoloidă, QIG = 34, desen de pisică

exterioară. De exemplu, Moor (1961), utilizând figurile lacunare ale lui Rey, constată varietatea răspunsurilor copiilor: unii copii nu sunt stânjeniți decât de încetineală, alții prezintă incapacitate perceptivă și nu au simț critic, care dezvăluie imposibilitatea de a ierarhiza datele. Uneori, copilul deformează imaginea sau dă un răspuns stereotip. Desenul copilului retardat nu este deci caracterizat numai printr-o încetinire de maturație. El diferă de cele ale copiilor mai mici și dezvoltați normal prin frecvența „clișeelor" (desene repetate nedefinit și ajunse la un anumit grad de perfecțiune), automatismelor și a stereotipiilor, precum și printr-o anumită ușurință de a reproduce desene din memorie. Astfel, la unii copii debili (mongoloizi, de exemplu), performanțele sunt eterogene, fiind dificilă aprecierea nivelului mental (fig. 32B).

Desenul permite în egală măsură în cazul debilului să se evoce tulburări caracteriale propriu-zise sau tulburări care le anunță: emotivitate, impulsivitate, trăsături paranoice sau obsesionale, instabilitate. Toate aceste tulburări se regăsesc în figura lui Prudhommeau, în care copilul trebuie să reproducă o serie de desene în cadre. H. Wallon și L. Lurçat (1987, p. 24) au

observat segmentări ale desenului (detaliile dau naștere unor minuscule figuri izolate), ideograme fără legătură cu modelul, dovedind neînțelegerea imaginii de reprodus, stereotipii (un desen identic este repetat la nesfârșit). Se notează uneori o ruptură bruscă în această aparentă perseverare: copierea unei figuri provoacă o schimbare radicală în producerea figurilor stereotipe. Contrastul dintre repetiția infinită și aceste mutații radicale este, pentru H. Wallon, una dintre diferențele cele mai sensibile care îl deosebesc pe copilul arierat de cel normal. Uneori se întâmplă și ca acești copii să creioneze pe modelul însuși, ca și cum ar fi atrași de ceea ce există în detrimentul a ceea ce trebuie realizat. Anumiți copii grifonează la nimereală modelul și căsuța goală adiacentă, depășind cadrul atribuit și mâzgălind tot cadrul disponibil: controlul motor este deficitar, impulsivitatea și excitarea de a freca sau de a înnegri exprimându-se liber.

H. Wallon și L. Lurçat (*ibid*., p. 21) citează un caz de deteriorare progresivă a liniilor la un copil mongoloid de 8 ani, în cursul aceleiași ședințe. Acest caz rezumă, în mod neașteptat, ceea ce se poate întâlni la arierat. Primul desen (doamna de Fay) este alcătuit din două linii verticale și dintr-una orizontală pentru cap. Desenul familiei este invadat de segmente de linii care se taie (intersectări de grafisme rotunjite și de drepte), mâzgăleli, în care intenția de formă subzistă. Al treilea (o scenă cu mai mulți copii) este o schiță rapidă și impulsivă, dovedind o anumită agitație: copilul grifonează peste un desen deja realizat, îl înnegrește sistematic; intenția de formă a dispărut aici. În sfârșit, ultimul desen (un omuleț așezat și un omuleț culcat) nu mai este alcătuit decât din forme geometrice, cu zigzaguri, copilul iese în afara foii de hârtie, gestul continuă pe masă până la extensia completă a brațului. Este pura degradare kinestezică a gestului, care, disociindu-se de desen, e continuat pentru el însuși. Astfel, Rouma spunea, în 1912, că desenul copilului debil este caracterizat prin automatism, stereotipii, asimetrii și disproporții, fuga ideilor, schematism, sărăcie, o încetineală în evoluție în funcție de vârstă, cu o regresiune spre stadii anterioare ale dezvoltării.

Alături de debilitățile manifeste, cu un desen destul de caracteristic, cercetătorii arată interes și pentru copilul cu dificultăți de învățare (ceea ce amintește de vechile „debilități ușoare"). Întâlnim aici, într-un grad minor, semne evocate mai sus, îndeosebi întârzierea în dezvoltare. Dar lucrările din acest domeniu se lovesc de faptul că există puține criterii diagnostice care să identifice dificultatea de învățare. Această denumire acoperă probabil cadre nosologice destul de variate și mulți autori întâmpină probleme metodologice. Dimpotrivă, desenul are un rol pedagogic cert: activitatea de desen la școală îi permite copilului o coordonare ochi–mână și încurajează exprimarea personală (îndeosebi a emoțiilor), fixarea atenției, executarea unei sarcini, controlul hiperactivității etc.

Vom reține deci că semnele decelate în desenul copilului deficient nu pot fi toate atribuite întârzierii intelectuale. Oricare ar fi tipul și profunzimea sa, e rar ca ea să nu fie însoțită și de reale dificultăți afective, și deci de tulburări ale personalității de ordin patologic, chiar a *minima*. Nu se poate vorbi deci de „debilitate simplă".

C / Boli organice (printre care tulburările neurologice)

Afecțiunile legate de funcțiile cerebrale au incidență evidentă asupra desenului, indiferent că includ ansamblul (encefalopatii, encefalite etc.) sau doar o funcție precisă, precum limbajul, văzul sau auzul. Și anumite boli care nu afectează direct creierul influențează desenul, acesta având deci o valoare proiectivă și fiind un bun indicator al consecințelor bolii asupra copilului.

1 / Tulburări generale, encefalopatii, encefalite

Afecțiunile cerebrale organice au fost amplu studiate, dar se constată, prin consultarea literaturii de specialitate, puțina fiabilitate a desenelor ca indicatori ai unei leziuni cerebrale.

Opiniile sunt divergente de la un studiu la altul și se notează chiar în câteva anchete o variabilitate a rezultatelor în timp la aceiași subiecți. Anumite observații contradictorii se pot explica prin vârsta de apariție a tulburărilor, îndeosebi dacă afecțiunea a apărut foarte precoce. „Atâta vreme cât organizarea cerebrală nu a ajuns la dezvoltarea ei deplină, dispozitivele nu au aceeași specificitate ca la adult. Se realizează supleanțe și, prin urmare, nu putem concepe dominanța emisferică în mod rigid și absolut" (de Ajuriaguerra, Hecaen, 1952). Tulburările grafismului infantil, legate de o afecțiune neurologică, sunt deci în funcție de data afecțiunii.

S-au făcut astfel comparații între dezvoltarea psihomotoare a infirmilor motori cerebrali (IMC) și cea a copiilor debili. Bender (1940) a arătat printre primii faptul că acei copii care sunt afectați de encefalită cronică obțin rezultate mai slabe la testele de desene decât la probele de inteligență. Ea a emis ipoteza unei deficiențe a imaginii propriului corp. Tabary (1966), pornind de la examinarea a 200 de copii în IMP sau în consultație specializată, notează o ușoară întârziere în achiziționarea schemei corporale la IMC, întârziere neexplicată de tulburările motorii, deoarece ea este analoagă cu ceea ce se întâlnește în cazul dispraxiilor fără deficit motor. Lecomte-Ramioul (1966), utilizând HTP, notează existența la hemiplegic a unei foarte proaste reprezentări a persoanei, în timp ce copacul și casa sunt bine desenate. Debienne (1973) rezumă aceste observații, uneori divergente, spunând că IMC a căror afecțiune este simetrică desenează un omuleț identic cu cel al unui debil cu întârziere simplă. Dacă există o asimetrie motrice, se întâlnește (uneori) în desenul omulețului o ignorare a jumătății spațiului grafic în funcție de topografia leziunii. Dacă există o afecțiune stângă la copii hemiplegici, inteligenți, neafazici, se întâlnește o structurare deficitară a spațiului, cu tulburări ale schemei corporale. Toate acestea concordă de altfel cu constatările clinice obișnuite în acest gen de tulburări.

2 / Tulburări ale funcțiilor (văz, auz, limbaj)

Lucrările despre copiii ambliopi sunt relativ rare. Kinsbourne (1980) i-a pus să realizeze modelaje reprezentând un personaj pe niște copii orbi și pe unii normali, dar legați la ochi. El a constatat realizări mult mai sărace și deformate la orbi, arătând prin aceasta că informațiile tactile și kinestezice nu pot înlocui total informațiile vizuale.

Dimpotrivă, există numeroase lucrări despre tulburările auditive și de limbaj. Thiel (începând din 1927) a confruntat 200 de desene realizate de copii surdomuți cu desenele unor copii normali. El constată progrese paralele, deși mai lente la copilul bolnav. Dimpotrivă, aceștia se dovedesc superiori în reprezentarea detaliilor. Observația lor este mai precisă și desenele din memorie sunt bune. Shirley și Goodenough (1932) sunt mai puțin optimiști: coeficientul surdomuților rămâne puțin sub al celorlalți copii, deși desenul omulețului îi favorizează pe surzi mai mult decât testele verbale. Alții observă la surdomut o similitudine pronunțată între gest, cuvânt și grafism, ca instrumente de expresie (Taillefer și François, 1962): surdomutul se întrerupe în fiecare clipă pentru a mima ceea ce va ieși din trăsăturile sale de creion. Se remarcă bogăția scenelor trăite în desenul liber, sărăcia în desenele imaginative, abundența detaliilor, martori ai facultăților de atenție și de reținere vizuală. Copilul surd are dificultăți în trecerea de la detaliu la generalizare și în dobândirea unei viziuni de ansamblu. Mimica și desenul devin sărace când reeducarea permite achiziția cuvântului (Debienne, 1973). Alți autori au studiat copii surdomuți cu inteligență normală sau subnormală cu ajutorul testelor, printre care „testul omulețului". Ei au constatat lentoarea acestor copii, un deficit al capacității de abstractizare și de formare a conceptelor, ca și dificultăți de adaptare la situațiile noi, în ciuda unor capacități bune de atenție, de percepție și de memorie imediată. Întârzierea intelectuală a acestor copii nu pare să fie legată de defectul de limbaj, ci de izolarea socială pe care o impune acest handicap. Nu s-ar putea explica astfel un anumit număr de observații făcute asupra acestor copii?

Tulburările de limbaj fără surditate au fost studiate prin desen. Afazia este o tulburare aparte a limbajului prin aceea că afectează organizarea însăși a limbajului (și nu capacitatea de a emite sunete, eventual articulate). Cromer (1983) a arătat, studiind un grup anume de afazici, existența unor dificultăți specifice de organizare în desenul unei figuri complexe, rezultate întru totul diferite de surdomuți și de subiecții normali. În sfârșit, în anumite desene ale copiilor care prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, dar cu o inteligență normală, se regăsesc semne apropiate de cele ale schizofrenului, evocând o psihoză infantilă.

3 / Alte maladii organice

Desenul a fost deseori utilizat în patologiile organice manifeste, pentru a testa influența bolilor grave asupra copilului, suferința sa, îndeosebi angoasa morții. Se încearcă decelarea alterărilor specifice acestor boli în desen.

Cancerul și bolile sangvine în primul rând: Paine *et al.* (1985) s-au interesat de desenele copiilor spitalizați într-un serviciu de oncologie, comparându-le cu cele ale copiilor spitalizați în serviciile de chirurgie: performanțele copiilor canceroși sunt mai slabe, înălțimea, lărgimea și suprafața personajelor fiind mai mici decât la ceilalți copii. Ei emit ipoteza că anxietatea, o stimă de sine mai scăzută și chimioterapia sunt la originea acestor caractere. Graves (1983) a imaginat și le-a dat să deseneze unor copii canceroși lupta dintre cancer și mecanismele lor de apărare. El constată că acest desen este un bun element de prognoză în boală: violența bătăliei, și mai ales a rezistenței copilului față de agresor, dovedește, o dată în plus, valoarea proiectivă a desenului. Bach (1975), studiind desenele copiilor leucemici sever afectați, crede că poate atribui desenului o valoare prognostică, interpretând aceste desene ca pe o cunoaștere a propriei interiorități și o utilizare optimă a scurtei lor vieți. Printre celelalte boli sangvine, putem menționa hemofilia. Citterio *et al.* (1982) a emis, pornind de la câteva cazuri

clinice, o ipoteză despre această afecțiune. Pentru el, bolnavul are sentimentul unei lipse de hrană esențiale: mama este reprezentată în desen ca luându-le hrana copiilor ei. Dar o asemenea idee ar trebui să fie confirmată.

S-a mai studiat cu ajutorul desenului reacția copilului la durere. Copilul își definește de obicei prost durerea, ceea ce spune el fiind în general vag și puțin utilizabil. Jerret (1985) le-a cerut astfel unor copii cu vârste între 5 și 9 ani să facă un desen care să arate durerea sau rana lor, un film video fiind realizat în timpul discuției și al elaborării desenului. Pe lângă informațiile extrase din desen, experimentul a mai arătat că acești copii au învățat multe despre durerea lor. Șederea în mediul spitalicesc a fost studiată cu ajutorul desenului de către Duché (1960). El a examinat 100 de copii aflați în secția de chirurgie cu ajutorul desenului personajului. Acești copii nu exprimau practic deloc verbal răsunetul psihologic legat de spitalizare. Desenul, dimpotrivă, evocă limpede ceea ce resimt ei la nivel fizic și afectiv, în privința intervenției chirurgicale. Sturner (1980) a studiat prin desen reacțiile copiilor la diferitele stresuri ale vieții spitalicești (luarea de sânge etc.). El a cerut unui număr de 68 de copii cu vârste între 4 și 12 ani să facă un desen chiar la internare, apoi la o oră și jumătate după. Unii fuseseră în acest interval obiectul unui stres (luarea de sânge), alții nu. El a corelat desenul cu alte elemente exprimând emoția (comportament, puls…) și a constatat că din desen reieșeau clar reacțiile la stres, acestea dispărând în cazul în care copiii erau pregătiți cum trebuie.

Și alte tulburări au fost explorate cu ajutorul desenului, de exemplu tulburările urinare. Lucio del Raggi (1984) a studiat efectul uremiei asupra imaginii corpului copilului. Acești copii fac desene mai mici, prezentând alterări ale liniei, care dovedesc impactul emoțional al bolii asupra copilului. Aceste modificări sunt independente de durata bolii, dar ele par, dimpotrivă, să varieze o dată cu evoluția lor: semnele se atenuează în afara fazelor critice, după cum arată Campbell (1970), în privința cistitei cronice, și Leonhart (1984), în privința fibrozei urinare. Desenele exprimă reacțiile de salvgardare ale copilului față de aceste boli grave, potențial letale. În încheiere, îl putem men-

ţiona pe Nathan (1976), care i-a pus să deseneze pe copiii obezi. El constată cu surprindere că nici unul dintre aceşti copii nu a făcut vreun personaj gras, iar scorurile lor rămân inferioare faţă de cele ale grupului-martor, ceea ce ar reflecta opinia negativă a anturajului lor social faţă de ei.

D / Boală mintală şi tulburări psihologice

Probabil că tulburările psihologice şi tratamentul lor sunt cele care au dat naştere lucrărilor celor mai comentate. Cu toate acestea, „se ştiu puţine lucruri despre raporturile dintre desen şi bolile mintale". Puţini autori au căutat să precizeze dacă existau particularităţi de stil proprii anumitor anomalii psihice" (Widlöcher, 1965, p. 235). În realitate, consultând literatura de specialitate, nu prea găsim lucrări care să contribuie la această tipologie a desenului copilului bolnav mintal menţionată de Widlöcher. S-au menţionat dificultăţile metodologice proprii acestui tip de studii. Definirea principalelor clase de boli mintale nu este încă bine stabilită la copil. La un mod general, copiii prezentând tulburări psihice au scoruri la desenul omuleţului semnificativ inferioare faţă de testele QI, în timp ce rezultatele sunt corelate la copilul normal. Obţinerea unor performanţe la desen net inferioare altor teste ar trebui să determine formularea ipotezei unor tulburări psihologice, deşi anumiţi pacienţi obsesionali sunt favorizaţi de desen (Abraham, 1977, p. 16).

În studiul raporturilor dintre desen şi tulburarea psihică, în afară de puţinele lucrări cu adevărat experimentale, s-au dezvoltat numeroase studii clinice, referitoare la un singur copil („istorie de caz") sau la un grup mic. Ele descriu producţia copilului sau relatează rolul desenului într-o psihoterapie, se inspiră din psihologia proiectivă şi utilizează adesea noţiuni psihanalitice. Se întâlnesc însă deopotrivă analize care se bazează pe psihopatologia expresiei, combinând noţiuni de patologie şi de estetică. Aceste lucrări diferă radical de abordarea experimentală şi nu urmăresc o validare cantitativă a ipotezelor.

În acest capitol, vom opta pentru un plan nosografic, în pofida inadecvării sale relative, începând cu cele două mari tablouri, nevrozele și psihozele. Apoi vom aborda tulburările reacționale, încheind cu instabilitatea și celelalte tulburări emoționale.

1 / Tulburări nevrotice

Anxietatea este simptomul dominant al acestui tablou. Ne-am putea aștepta ca ea să transpară în mod evident în desen. H. Aubin (1967, 1970), bazându-se pe o mare experiență clinică personală, a făcut o descriere a diferitelor semne evocând anxietatea în desen, chiar dacă nici unul dintre acestea nu constituie un criteriu. Anxietatea se poate traduce în primul rând printr-o inhibiție: grafismul este ușor, uneori ezitant și chiar pointilist. Culpabilitatea se exprimă printr-o hașurare, putând ajunge, dacă e importantă, la un desen negru uniform. Estomparea neclară pare să corespundă unui sentiment de depersonalizare.

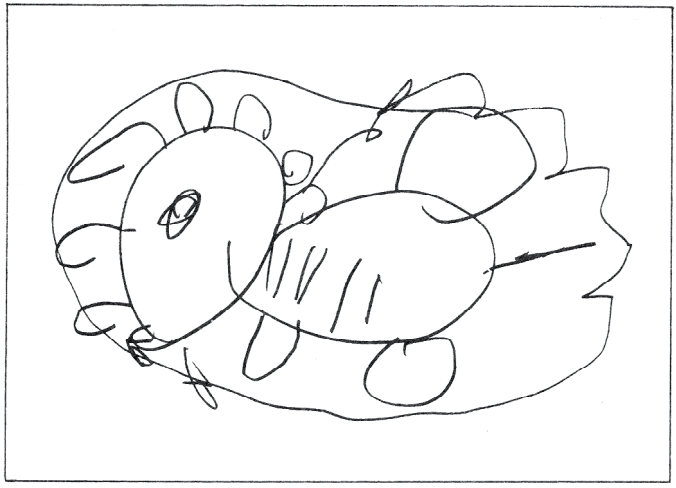


Fig. 33 — Desenarea unui leu înconjurat de o „mandala" (a se observa cercul de pe spatele leului, reprezentând, în opinia copilului, un omuleț).

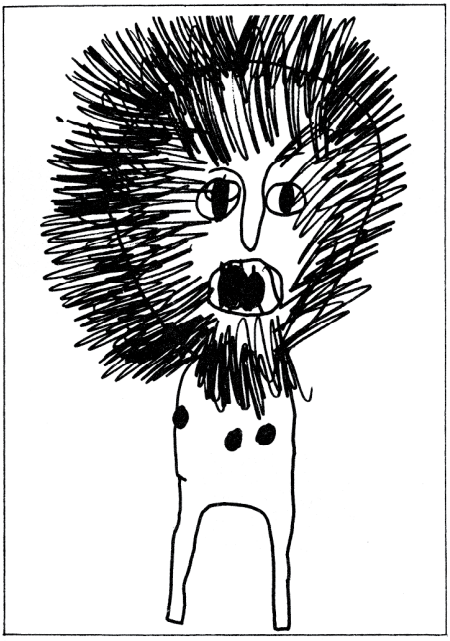


Fig. 34 — Desenarea unui leu, exprimând agresivitatea (fată, 8 ani și 6 luni)

Desenul se înscrie uneori într-un cerc (sau o curbă închisă, mai neregulată) denumit *mandala*, cerc magic, închipuind în mod tradițional o boltă protectoare (fig. 33). În alte cazuri, anxietatea se exprimă printr-un personaj incomplet. Aubin vorbește de „mutilare". Uneori, doar capul e reprezentat, lucru pe care Machover (1949) îl interpretează ca pe o eliminare a corpului, a se-ului, a sexualității. Personajul amputat de membrele superioare poate traduce mari dificultăți de contact cu ceilalți. Dacă el este amputat de membrele inferioare, este exprimată nesiguranța. O hipertrofie a picioarelor are aceeași semnificație, reprezentând o supracompensare.

Agresivitatea se traduce uneori în mod evident: personajul este belicos. Agresivitatea se poate dezvălui prin dinți enormi,

o burtă umflată în formă de sac, exprimând fantasme de devorare. Figura 34 arată astfel un desen întru totul simptomatic, în care este reprezentat un leu. Dacă desenul prezintă un mediu, acesta este alcătuit deseori din case fără drum, fără ușă, cu bariere. Dar, alteori, copilul încearcă să găsească un loc în care să se simtă în siguranță: casele sunt idilice, atrăgătoare, cu flori.

Criteriile nevrozei obsesionale sunt inconstante la copil, începutul ei fiind destul de tardiv. Ele au fost descrise de Machover la adult: personaj mic, dar nu microscopic, șters, tăiat cu linii, umbrit, cu detalii reprezentate meticulos. Personajul are un cap mic, simiesc, devalorizat, uneori fiind doar el desenat. Membrele superioare sunt foarte lungi, picioarele sunt uneori omise. Se observă marea încetineală de executare a desenului, minuția, multiplicitatea elementelor repetitive. Aubin consideră drept caracteristic un omuleț brevi-simiesc, hipersimetric. Widlöcher (1965) rezumă acest desen în câteva cuvinte: stereotipii, simetrie și răceală (fig. 35).

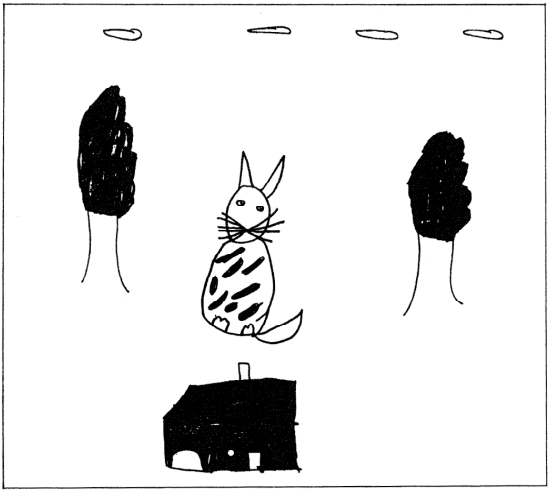


Fig. 35 — Desen rece, simetric, cu stereotipii caracteristice pentru tendințele obsesionale (fată, 13 ani)
NB. — Doar cele trei sferturi superioare ale foii de hârtie sunt reprezentate aici.

Dimpotrivă, după părerea lui Aubin, ar fi mult mai ușor ca în desen să se discearnă trăsături de isterie. Întreg desenul traduce dorința de a se pune în valoare, chiar fără mitomanie veritabilă. Personajul este în axul paginii, drept în mijloc, ieșind în evidență. Dacă există un mediu, personajul predomină, și anturajul este redus la o eboșă. Capul personajului este mare (imaturitate), ajungând până la o treime din înălțimea totală. Machover spune că gura și dinții sunt subliniați. Dacă narcisismul domină (fată), capul e mic, dar detaliile sunt îngrijite (păr, bucle, podoabe, bijuterii, ochi, gene). Rochia are numeroase detalii (haine de gală). Linia este hașurată sau ezitantă, sau desăvârșită. Culorile sunt stridente, contrastante. Deseori, membrele superioare sunt scurte, alungite, subțiate, având mâini minuscule sau chiar ascunse, traducând o stânjeneală în relațiile interumane. În timp ce inserția în real se face cu dificultate, membrele inferioare sunt lungi și subțiri sau lipsesc. Mediul nu este legat de sol: o corabie deasupra apei…

2 / Tulburări psihotice

Când vorbim de copil psihotic, ne referim la un tablou patologic grav, care comportă, în grade diferite, o evadare din realitate. Dar acest cadru este foarte vag. El include patologii extrem de diverse, precum forma foarte gravă de autism descrisă de Kanner și, la polul opus, personalitățile „prepsihotice", constatate clinic printr-o anumită inafectivitate și retragere în sine. Deși nu debutează, în general, decât la copilul deja mare, schizofrenia este probabil psihoza cronică cea mai cunoscută la adolescent și la adult. Ea acoperă de altfel, în țările anglo-saxone, practic toată patologia psihotică, fiind foarte polimorfă; ea poate lua aspectele cele mai diverse. În consecință, nu suntem deloc surprinși de concluziile lui Milijkowitch (1982) care a comparat desenul unui sat făcut de niște copii schizofreni, de copii spitalizați la psihiatrie din alte motive și de copii normali. Ea constată un deficit foarte sensibil al desenului la copiii prezentând tulburări mintale în comparație cu copiii normali. Dar ea nu notează

diferențe semnificative importante între psihotici și ceilalți copii spitalizați, în afară de sărăcia desenului și de aspectul lui mai dereal. Ea conchide că există puține trăsături patognomonice ale psihozei la copil și la adolescent, în contradicție cu ceea ce susține uneori literatura de specialitate. Autoarea atribuie aceste constatări unei metodologii de cercetare insuficient de solide și absenței teoriei pentru organizarea concluziilor.

Pentru Debienne (1973, p. 82), desenul nu poate aduce decât diagnosticul de schizofrenie. Acesta este esențialmente clinic. Î n t r-adevăr, când copilul e mic, desenul se rezumă la o mâzgăleală informă, apropiată de cea a unui arierat grav sau dement. În fața unei mâzgăleli, copilul spune: e un câine, un omuleț care aleargă… dar schema corporală este imposibil de regăsit: un soi de larvă cu diferite elemente calificate drept brațe, spate etc. Regăsim obiecte stranii (roți) încorporate omulețului. Se notează un interes pentru organele genitale.

Dacă însă copilul este mai mare, desenul permite o mai bună apreciere a simptomelor, el apare mai specific, dar fără a fi întru totul specific. El prezintă o absență de structură, de legătură. Se notează repetiția schemelor, rigiditatea, aspectul încremenit, fără dinamism. Personajele, dacă există, sunt țepene, sărace, asexuate, uneori fragmentate. Copilul utilizează în mod aberant spațiul și culorile. Ansamblul este incoerent, bizar. În rezumat, după cum spune Dabienne (1973, p. 83 și următ.), „desenul este fărâmițat în spațiu și încremenit în timp". Semnele cele mai caracteristice, la adolescent sau la copilul mai mare, sunt probabil existența „neomorfismelor", forme insolite sau întru totul noi, incomprehensibile, de valoare simbolică, și a „paramorfismelor", forme imediat comprehensibile, dar de semnificație deturnată de copil („păpușile-flori" ale lui Dolto). Prin desen, subiectul ne redă halucinațiile sale: chipul personajului este deformat, există o condensare a unui membru și a unui obiect exterior. Aubin (*op. cit*.) descrie „pensoirs" (gânduri metamorfozate): gândurile devin reprezentări (zgomote etc.). Uneori, mâzgăleala este intenționată. În desen, un nume înlocuiește o reprezentare: copilul utilizează litere sau cuvinte fără semnificație verbală, ci doar ca ornament.

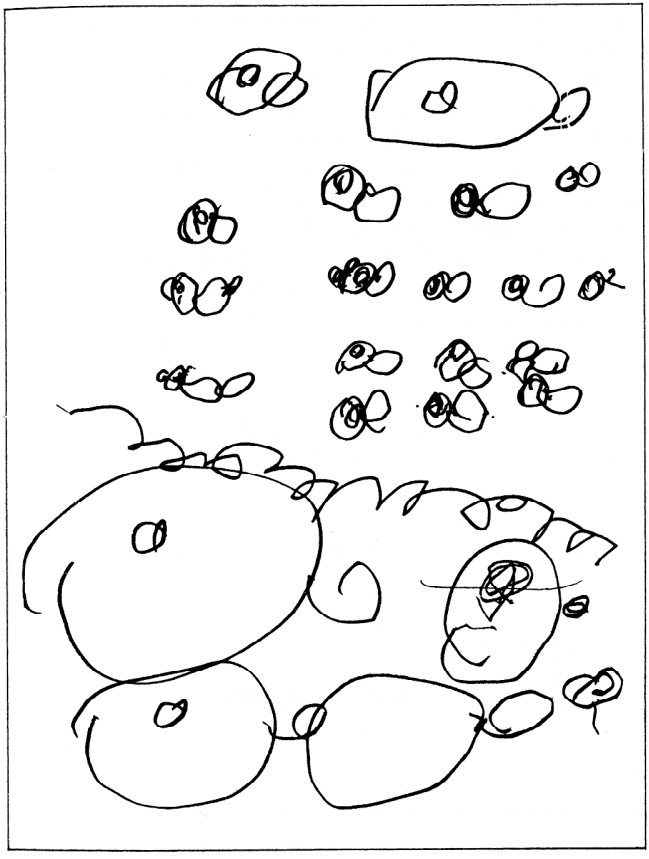


Fig. 36 — Stereotipii, îndesare, copil psihotic, 9 ani.

Uneori, psihoza destructurează o personalitate aparent bine formată. În acest caz, Aubin descrie mai multe tipuri de desene. Este vorba fie de un „tip liliputan": microomuleț (2-3 cm) pierdut în foaia de hârtie, fără detalii ale feței și nici ale mâinilor, și copilul spune că vrea să redevină bebeluș. Uneori, acest desen este reprodus în serie mare (stereotipie, fig. 36) acoperind tot

spațiul liber (îndesare). Alteori, desenul este gol în interior, lipsit de substanță, ca o fantomă: conturul e făcut neglijent, haşurat sau neterminat. Membrele pot fi reduse la niște cioturi deschise. Machover (*op. cit.*) vorbește de disoluția eului în lumea exterioară. Uneori, personajul este înlocuit de o mână, un deget, un ochi sau o șuviță de păr, sau câteva elemente risipite, un soi de paiață dezarticulată. La copilul psihotic, apărările se pot exprima prin ceea ce Machover (*op. cit.*) enunță ca un geometrism (fig. 37): desenul este angular, uneori rotund. Se notează uneori un contur dublu. Acest semn este dat de Machover ca un semn specific la adult. Dar el nu este caracteristic la copil, deoarece există și în nevroză. Vom revedea (în E) aceste diferite elemente.

Când tulburările sunt mai puțin grave (schizoidie), Aubin întâlnește minidesene cu detalii accentuate, mișcându-se într-o lume fantastică. Minkowska descrie producții în care viața și mișcarea sunt absente. În desen domină dispersia, diviziunea, dezagregarea. În cel mai rău caz, apare excesiva simplificare a formelor, cu geometrizare, forma diluându-se în fond. Culorile

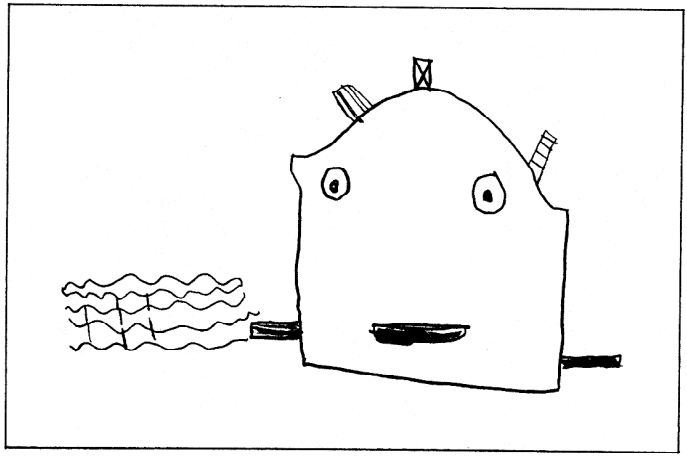


Fig. 37 — Desen de rață, copil psihotic, 12 ani, QI: 45.

sunt absurde, detaliile umplu până la refuz spațiul. Aceste caractere sunt asemănătoare cu cele întâlnite la schizofrenul adult: în cel mai rău caz, este vorba de un desen abstract, simbolizare a „lumii dinăuntru" (H. Michaux), pierdute și fărâmițate.

Manifestările psihotice pot fi însoțite de tulburări de dispoziție, în sensul excitației sau al depresiei pe care le exprimă clar talia personajului. Pentru Aubin (*op. cit.*), desenul copilului hiperactiv e caracterizat printr-un omuleț mare și agresiv, violent creionat și caricatural. Acest desen e neglijent, mâzgălit, burlesc. În el apare mărirea taliei personajului, cu macrocefalie, corp picnic, trunchi ovoid, membre scurtate. Uneori personajele sunt multiple. Când, invers, copilul e deprimat, ceea ce se întâmplă mai puțin frecvent, personajul este de talie redusă, liniile sunt neclare, șterse sau umbrite, uneori microcefalic, de nuanță întunecată. Mediul înconjurător e trist (copaci fără frunze, nori negri…). Uneori, desenul umple toată foaia, ceea ce ar traduce groaza de vid. Sau este înghesuit într-un colț, inhibat (Stora, 1963). Aceste semne pot de altfel să evolueze cu timpul, exprimând oscilațiile contactului copilului cu lumea sa înconjurătoare și cu realitatea întreagă.

Copilul psihotic poate prezenta tulburări de aspect paranoic, cu o agresivitate importantă, uneori având la bază un delir de persecuție și idei megalomaniace. Punerea în pagină este agresivă, capul e mărit (orgolios), ochiul hipervalorizat, suspicios, pătrunzător, voluminos și sumbru, urechile sunt foarte marcate, traducând uneori existența halucinațiilor auditive. Această agresivitate se exprimă în personaj prin mâini în formă de gheară sau prin scene de război. Peisaje grandioase cu munți înalți reflectă viziunea lumii megalomaniace. Copilul utilizează uneori rigla și compasul, ca și cum ar vrea să se protejeze de lumea exterioară resimțită ca angoasă. Pentru Stora (1963), pulsiunile agresive se exprimă prin linii scurte și frânte. La acești copii, se întâlnesc mult mai multe împotriviri și refuzuri de a desena decât la copiii normali. Uneori, ei își distrug deliberat desenul sau șterg ceea ce au desenat anterior (desenul trebuie „salvat" luându-l de la ei).

Pentru a rezuma cele spuse până acum, vom aminti de studiile uneia dintre noi (Delgorgue, 1981), care s-a interesat de stilul grafic la copilul psihotic. El este, după cum am văzut, greu de precizat: nu există un tip patologic, ci mai curând desene destul de evocatoare. În comparație cu elementele așteptate la o anumită scară de vârstă, anumite elemente sunt absente sau prezente, dar sub normă (pol deficitar), în timp ce alte elemente sunt prezente, când de fapt ele nu ar trebui să fie prezente (pol patologic). Omulețul „tip" al copilului psihotic ar fi un omuleț nedinamic, fără gât, fără picioare, fără trunchi, cu corpul disproporționat în ansamblu, cu o fuziune a membrelor superioare cu cele inferioare. Sub șase ani, corpul e larvar sau ovoid, cu un cap enorm, cu ochi exorbitați. Peste vârsta de șase ani, se adaugă mâini-flori sau stelate. Familia-tip este o familie nedinamică, cu disproporții. Câteodată se adaugă personaje stereotipe, uneori multiple. Stilul e trunchiat, fărâmițat, mutilat. Casa-tip este fără perspectivă, fără peisaj, cu un acoperiș supraîncărcat. Ea prezintă o fațadă înaltă, cu deschideri disproporționate în comparație cu corpul clădirii. Uneori, ea nu are nici drum și nici fum, peisajul e redus sau inexistent. Structura globală a casei este, în majoritatea cazurilor, destul de stabilă, probabil ca urmare a efectului pregnant al stereotipiilor socioculturale. Copacul-tip este fără rădăcini, nu este înfipt în sol, fără crengi sau fără frunziș, fără element de peisaj. Uneori, copacul însuși nu există, sau cel puțin nu este reprezentat ca atare. Un spațiu închis, plin sau gol, este doar delimitat. Desenul liber al copilului psihotic este un desen fără dinamism. Înainte de 7 ani, e o mâzgăleală neorganizată, o aglomerare membranoasă cu aspect arahnean. Se pot întâlni forme ireale. Dacă există forme umane, ele sunt incomplete, deformate, cu aberații. Ieșirile din cadru sunt numeroase.

Într-un fel în alt registru, dar tot în cadrul psihozei, au fost descriși copii a căror precocitate grafică este extremă: Selfe (1967) a studiat îndelung un copil mic autist, Nadia, care, de la vârsta de trei ani și jumătate, desena cu o mare maturitate artistică, complet fără nici o legătură cu sărăcia achizițiilor și a maturizării sale aparente pe plan social și psihologic (fig. 38).

Fig. 38 — Desen al Nadiei (5 ani și 6 luni) (după Selfe, în Freeman și Cox, 1985, p. 138).

Este vorba de un desen ce poate fi întâlnit la un artist adult, atât prin organizarea desenului (mai ales prin faptul că e schițat), cât și prin mișcarea și perspectiva lui. Aceste desene nu au nici un raport cu cel întâlnit în mod obișnuit la copil. Arnheim (1980) argumentează de altfel această remarcă prin comparația desenelor Nadiei cu cele ale altei fetițe, foarte talentată și ea, dar cu o evoluție psihologică normală. Se pare că Nadia s-a inspirat îndeaproape din ilustrațiile cărților, pe care le copiază destul de servil. Dar cel al Nadiei păstrează arhitectura modelului, spre deosebire de cel al copilului normal, al cărui desen rezultat este disociat de copiere (vezi capitolul despre copiere). Ceea ce ar arăta că există la acest copil o abilitate perceptivă deosebit de precoce (începând de la 4 ani, cel puțin).

Foarte mari calități ale desenului și o sărăcie a limbajului nu înseamnă neapărat psihoză. Aceasta ar dovedi studiul lui Beverina (1974), care s-a interesat de un copil de 14 ani care prezentase, de la cea mai fragedă vârstă, un talent deosebit pentru desen. Se pare că acest copil fusese luat, de altfel, drept un psihotic (sau prepsihotic) și urma o școală specială. El prezenta preocupări bizare în privința propriei identități („Nu sunt sigur că mă numesc S…"). Spre deosebire de Nadia, acest diagnostic nu pare să se fi confirmat, cel puțin la vârsta la care a fost făcută observația. Inteligența este normală, contactul e bun, iar testele, în ciuda câtorva discordanțe în privința rezultatelor, nu se pronunță pentru dizarmonie.

3 / Traumatisme psihice

În afară de tulburările nevrotice și psihotice, se pot defini la copii tulburări „reacționale". Ei au suferit traumatisme psihologice destul de diverse, dar fără ca aceasta să genereze la ei o structură mintală patologică. Desenul permite uneori evaluarea răspunsului copilului la agresiuni fizice sau psihologice. Printre aceste traumatisme, divorțul părinților este probabil cel mai curent. Morval (1976) constată că desenul familiei permite precizarea impactului absenței paterne asupra constelației

familiale a copilului și reprezentarea sa. Isaacs (1984) face astfel un studiu longitudinal al desenelor familiei realizate de copiii cu părinți divorțați. Dacă mama are custodia copilului, desenul tatălui tinde să dispară cu timpul sau mărimea mamei crește în comparație cu cea a tatălui. Copilul adaugă alte persoane din afara familiei nucleare când îl omite pe tată. Alți autori au constatat că acești copii cu părinți divorțați fac spontan mai multe desene ale caselor decât ceilalți. Ei interpretează această observație ciudată spunând că locuința joacă rolul unui obiect tranzițional pentru acești copii.

Desenul (personajului sau al familiei) este deseori utilizat în cazul copiilor victime ale abuzurilor sexuale, sau pretinzând u-se astfel, deopotrivă în examinare, tratament și chiar în mărturiile în fața tribunalelor (de exemplu, Hjorth, 1981). Se pare că desenul completează foarte util celelalte tipuri de abordări. El permite depășirea dificultăților de exprimare verbală la acești copii deseori mici, atât victima, apropiații săi, cât și eventuali martori. Desenul personajului la acești copii dovedește o imagine a corpului mai săracă, cu semne de nesiguranță, de retragere și de probleme interpersonale. Desenul a fost utilizat deopotrivă la copiii martori ai unor violențe (omucidere, sinucidere, răpiri, moarte accidentală, violență la școală…), în cursul discuțiilor individuale din cadrul consultațiilor specializate.

Reacțiile copiilor față de războaie au fost studiate prin desen de multă vreme. Vom aminti realismul a numeroase ilustrații ale operei lui Brauner (1976), care a adunat opere de copii făcute în timpul războiului din Spania. Martor al unei agresivități sau al unei violențe pe care copilul a trăit-o uneori cu adevărat, desenul are o valoare de descărcare afectivă. Dacă un copil a trecut prin războaie, el fuge totuși de ele evocând scene casnice (Debienne, *op. cit.*). Mai recent, Schwartz (1982) a studiat 300 de copii care au trecut prin războiul din Kippur, de la grădiniță și până la începutul liceului. Este vorba de un studiu făcut la școală. Aceste desene exprimă teama și anxietatea. În acest cadru, desenul poate avea o valoare cathartică, ajutându-l pe copil să țină piept atacului și urmărilor sale.

4 / Alte tulburări

În afara unei patologii mintale sau fizice dovedite, copilul cu dificultăți pe plan social prezintă deseori desene specifice. Aubin constată, pe lângă trăsăturile de imaturitate, frecvent întâlnite, o tendință spre impulsivitate, exprimată cu prilejul probei de desen și percepută în desen de îndată ce tema se pretează la aceasta. Copilul „sociopat" este de fapt un cadru extrem de eterogen. Sunt în primul rând niște copii prepsihotici al căror desen arată un climat frământat, cu puține personaje, cu o tușă anonimă. La copiii nevrotici, pe o foaie de format redus, desenul se organizează în jurul unei simetrii verticale: întâlnim aici morminte, personaje mutilate, cu detalii multiple, culori terne. Dacă există o întârziere reală, stilul e primitiv, liniile sunt tremurate, tușele sunt monocrome. Imaturitatea afectivă se traduce uneori prin linii abia schițate. Un personaj tăiat de marginea foii evocă o limitare de către anturaj. Dacă există o respingere maternă, întâlnim uneori un desen concentrat în zona limitată a foii, casele au ferestrele închise. Uneori, semnătura este foarte clară în jos și în dreapta, alteori întâlnim compoziții naive cu forme micșorate. După cum amintește Debienne, agresivitatea sociopaților este mai clar, dar mai sărac exprimată decât la copilul normal: în testul de frustrare al lui Rosenweig, TAT, sau în desenul liber (mai puțină coerență, incongruențe, violențe ale temelor). Wagner (citat de Debienne) utilizează desenul mâinilor ca metodă diagnostică sau prognostic al unei conduite delincvente sau antisociale.

Copiii prezentând perturbări emoționale (copii instabili) au, la testul personajului, rezultate inferioare față de copiii de vârstă și de nivel mintal echivalente. Se constată că nivelul desenului depinde mai mult de contextul familial decât de diferențele școlare sau de inteligență și că acei copii care sunt delincvenți au rezultate mai slabe decât copiii de vârstă biologică sau mintală echivalentă. Dar ameliorarea adaptării sociale este însoțită de o ameliorare a scorurilor desenului și, uneori, și de o creștere paralelă a QI-ului. Copilul instabil a fost studiat în egală măsură cu alte teste. Desenul satului (Michaux, 1957) arată preferința

acestuia pentru drumuri lungi, sinuoase, multiple, înguste, ceea ce ar traduce, după părerea autorului, instabilitate și dorință de evadare, acest semn fiind paralel cu evoluția tulburărilor. Dacă testul *Kinetic-Family-Drawing* a fost deseori utilizat pentru a evalua copilul cu tulburări emoționale, în schimb nu se întâlnesc semne specifice de instabilitate. Ceea ce evocă diagnosticul este mai degrabă predominanța anumitor semne (mai rar întâlnite în populația-martor).

În sfârșit, dislexia a fost explorată prin desen: s-a descris (Pontius, 1983) existența la copilul dislexic a unei alterări a desenului destul de caracteristică, întâlnită la o treime din acești copii: o distorsiune a părții superioare a feței („cap neolitic"), ca și un anumit număr de greșeli care amintesc de cele ale scrisului. El constată că, după un antrenament adecvat, mai puțin de 10% din copiii normali continuă să deseneze în acest fel, în timp ce copiii retardați sau dislexici continuă să deseneze astfel în proporție de peste o treime. El e de părere că, pe lângă dificultățile de citit și de scris, acești copii au un deficit specific.

E / O anchetă în cadrul școlarității primare

În pofida a numeroase studii despre acest subiect, criteriile care au fost enunțate ca „patologice" apar contingente, legate de contextul executării desenului. Nici unul nu apare ca fiind specific, deși multe evocă tulburările psihice. În cadrul unei populații școlare, am încercat să identificăm copiii care ar putea prezenta dificultăți psihologice (Wallon, 1994). Eșantionul includea 459 de copii de școlaritate primară, proveniți din cinci școli pariziene (vârste între 5 și 13 ani; media = 8,1 ani; ecart-tip = 1,6). Școlile erau alese la întâmplare. Fiecare copil era văzut individual de un student la psihologie și trebuia să deseneze un personaj după consemnul care era cel al testului lui Goodenough („Desenează un omuleț"). Am enunțat criteriile grafice pornind de la examenul desenului pe hârtie și pe ecranul computerului (program descris în capitolul VII). Identificarea

eventualelor dificultăți psihologice reieșea dintr-o ședință cu profesorii, efectuată după probă. Dat fiind faptul că definirea dificultăților psihologice este eminamente subiectivă, nu am reținut decât tulburările care întruneau unanimitatea profesorilor, și mai ales care se bazau pe criterii concrete. De exemplu, dacă se evoca agresivitatea copilului, nu îi rețineam decât pe acei copii ale căror încăierări sau vătămări aduse altora erau cunoscute… Din pricina diversității lor, tulburările au fost grupate pe ansambluri destul de vaste (probleme familiale sau personale grave, agresivitate excesivă, încetineală anormală…). Am considerat totuși această activitate un studiu prealabil, astfel încât nu am vrut să fim prea selectivi.

Figurile 39 și 40 prezintă un anumit număr de criterii grafice pe care le-am identificat:

— „anturajul" e constituit ca orice desen adăugat la desenul personajului, singurul cerut de consemn. El s-a dovedit aici deseori „patologic", dar suntem conștienți de faptul că această constatare este legată de condițiile experienței: un copil aflat în fața unei persoane pe care nu o cunoaște, cu un consemn foarte reductiv, și mai ales un material informatic care poate fi intimidant. Alteori, acasă de exemplu, faptul că acest copil își situează personajul într-un context apare dimpotrivă drept argumentul unui foarte bun prognostic. Acest anturaj este frecvent întâlnit de Royer (1977), care lucrează totuși în condiții de test, ca și noi. Ea îl consideră aparent normal;
— „îndesarea" este definită ca imposibilitatea de a găsi un loc liber de 7 X 7 cm, ceea ce corespunde unui sfert din înălțime și unei treimi din lățime;
— „umplerea" corespunde unei creionări a unui element sau a uneia din părțile sale, care apar înnegrite ca urmare a acestui fapt;
— „stereotipiile", ca de obicei, reprezintă un motiv repetat fără justificare;
— liniile sunt numite „compulsive" dacă sunt repetate inutil (precum marginea rochiei sau coroana din figura 39);

— liniile sunt numite „impulsive“ dacă denotă o rapiditate foarte excesivă (analizată pe ecran, dar manifestă în desenul finalizat din figura 40);
— se numește „geometrism“ existența liniilor geometrice. Ele pot fi „interne“ personajului și apar specifice dacă nu sunt justificate de desen. Dimpotrivă, dacă rămân exterioare desenului („geometrism extern“), ele apar interesante, chiar dacă sunt aparent justificate, ca în figura 39.

Am căutat, pe de altă parte, semne clasice, printre care:
— caracterul „primitiv“ al desenului apare semnificativ când corespunde cel puțin unei întârzieri de trei ani, conform cotărilor obișnuite;
— un desen minuscul (sub 2,5 cm), în mod tradițional semn de inhibiție;
— la fel, sprijinirea desenului de josul foii, semn de lipsă de încredere în sine;
— liniile bizare, fără nici o justificare, de la care ne așteptăm să evoce tulburări psihotice;
— o linie schițată sau puțin apăsată, în sfârșit, este în principiu un semn de inhibiție.

Analiza rezultatelor este instructivă, chiar dacă trebuie să fie considerată în raport cu condițiile experimentului. Pe plan global, putem constata că, din cei 459 de copii, 71 (15% din total) au deopotrivă o problemă clinică și un desen prezentând un semn grafic pe care îl considerăm „patologic“. Îi vom numi „adevărații pozitivi“, în timp ce 322 de copii (70%) nu arată nici una, nici alta („adevărați negativi“). În plus, 29 de copii (6%) prezintă o problemă clinică, dar nici un semn grafic identificabil, fapt pentru care îi considerăm ca fiind „falși negativi“. Invers, 37 de copii (8%) prezintă un semn grafic, dar nici o problemă clinică. Pe aceștia îi vom denumi „falși pozitivi“ până la obținerea unei informații mai ample, deoarece ne bazăm exclusiv pe profesori pentru a identifica problemele clinice. Calculul X pătrat este dincolo de sensibilitatea testului ($x^2 > 160$), ceea ce pare să arate că aici există realmente o relație globală

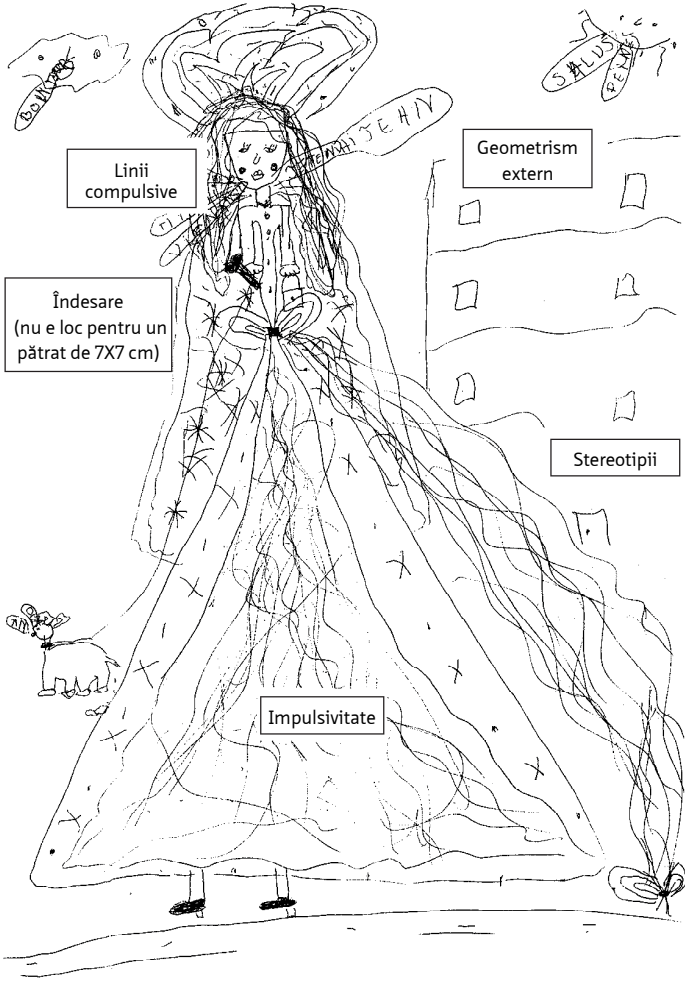


Fig. 39 — Desen al personajului dezvăluind tulburări psihologice

Fig. 40 — Desen cu anturaj dezvăluind tulburări psihologice (fată, 8 ani și 8 luni)

între semnele grafice și semnele clinice. Un examen mai aprofundat dezvăluie totuși că falșii negativi (29 de copii) se regăsesc cu toții printre copiii care au tulburări personale sau familiale, fără alte tulburări identificabile (19 cazuri, 51%), copiii lenți (6 cazuri) și copiii care urmează psihoterapie (4 cazuri).

Semnele grafice „patologice" pot fi izolate sau asociate. *Anturajul*, definit mai sus, apare ca fiind cel mai semnificativ: el este prezent aici de 28 de ori (6%) din total), și în 18 cazuri (64%) îi găsim o semnificație patologică. Trebuie remarcat că, dintre celelalte 10 cazuri, nepatologice, 7 desene nu prezintă nici un alt semn suspect. În realitate, mai multe dintre aceste semne suspecte (îndesarea, geometrismul extern…) nu sunt decât niște caractere ale acestui anturaj. Nu se poate totuși nega că liniile impulsive și compulsive, ca și stereotipiile, se pot situa nediferențiat atât în exteriorul personajului (ca în figurile noastre), cât și în interiorul său.

Îndesarea este rară, deoarece este întâlnită în doar 6 cazuri (puțin peste 1%). Dar ea e constant legată de un semn clinic „patologic". *Umplerea* reunește 14 cazuri (3%), e de 11 ori (79%) legată de un semn clinic, dintre care de 4 ori de inhibiție, de 3 ori de o problemă personală, de 3 ori de o problemă familială. *Stereotipiile* (8 cazuri), deși constituie un semn clasic al literaturii de specialitate, apar ca având o mică valoare dacă sunt izolate (în 4 cazuri, 2 numai patologice). Ele accentuează valoarea patologică a altor semne. *Geometrismul extern* (4 cazuri), la fel, are paradoxal o semnificație patologică constantă, la nivelul copilului sau al familiei sale, și aceasta chiar dacă apare justificat (o clădire ca în figura 39). *Caracterul primitiv* al desenului reunește 18 cazuri, 4% din total. Cu excepția a două cazuri, el corespunde unui semn clinic identificat. În 8 cazuri (44% din acest grup), el este legat de o problemă familială a copilului, restul trimițând la criterii proprii copilului.

Desenul minuscul (2 cazuri) corespunde aici unor probleme familiale. *Trăsăturile bizare* (4 cazuri) traduc probleme familiale.

Invers, contrar așteptării noastre, anumite semne sunt lipsite de semnificație în mai puțin de jumătate din cazuri: *transparența* (4 cazuri, 1 patologic), prezența *dinților* (3 cazuri, dintre care

unul patologic), *geometrismul intern* (9 cazuri, dintre care 5 fără semnificație). *Desenul schițat* (14 cazuri, respectiv 3%) este izolat în 9 cazuri, dintre care 6 nu pot fi legate de semne clinice; în cei cinci ani în care e asociat altor semne grafice, el corespunde unor probleme clinice. Putem deci spune că el ar evidenția semnificația celorlalte semne grafice. *„Sprijinirea" pe josul paginii* (13 cazuri, 3%) apare ca fiind legată în principal de vârstă, deoarece nu este întâlnită decât în primele trei clase. Ea este de 9 ori fără semnificație patologică.

Acum putem să facem o analiză a rezultatelor pornind de la semnele clinice de dificultate psihologică. Așa cum am văzut prin calculul X^2, copiii prezentând tulburări psihologice sunt, în majoritate, identificați, dar, ciudat, o analiză precisă dezvăluie că nici un semn nu este cu adevărat specific. Copilul agresiv (8 cazuri, 1% din total) este identificat printr-un criteriu grafic, fără ca vreunul să-i fie specific. Dificultatea de a stabili criterii este de altfel întâlnită și în literatura de specialitate: Bergen (1994) reușește să identifice copilul agresiv prin desenul său, în timp ce Feyh și Homes (1994) nu reușesc. Copilul anormal de lent în clasă (17 cazuri, 4%) este identificat doar în 11 cazuri, dintre care 6 (35% din acest grup) prin umplerea desenului, iar celelalte prin diverse semne. 17 (4%) copii sunt sub o supraveghere psihologică (ortofonist, psiholog, psihiatru, CMPP, EMP) cunoscută de profesori. Dintre aceștia, 4 cazuri (24% din grup) nu prezintă nici un semn grafic, ceea ce ar fi mai curând un semn bun: supravegherea pare să compenseze tulburarea.

Profesorii consideră că 42 de copii (9%) au o problemă familială gravă, dar 12 copii (29% din grup) nu prezintă nici un semn grafic, în timp ce alți 9 prezintă un desen primitiv (21%) și 5 un anturaj (12%). Se știe într-adevăr că problemele familiale sunt deseori decelabile în desenul personajului, și aceasta cu atât mai mult cu cât copilul e mai mic (cf. Goldmann și Gilbert, 1992, cu proba lui Koppitz).

Pe de altă parte, 38 de copii (8%) par să aibă probleme personale grave (fizice în 3 cazuri, sau psihice). Dintre ei, 10 nu prezintă semne grafice identificabile (26% din acest grup), 9 prezintă un anturaj (24%) și 7 un desen primitiv

(18%). Preocupări sexuale excesive (5 cazuri, cu diverse treceri la act) se traduc prin prezența organelor sexuale în desen: șliț… sau chiar, într-un caz, creionarea foarte evocatoare a organelor sexuale feminine. Ne putem pune întrebări în aceste cazuri în privința unor eventuale maltratări sexuale (Hagood, 1992), ceea ce nu ne-a fost permis să verificăm. În sfârșit, cei doi copii realmente obezi din seria noastră au făcut personaje grase.

Ne începuserăm cercetarea încercând o comparație între copiii școlarizați și cei îngrijiți la secția de psihiatrie. Or, eterogenitatea acestei populații ne-a făcut să renunțăm la această metodă. Într-un nou studiu, în curs de examinare, am putut vedea că criteriile grafice apar destul de specifice în primele două clase ale școlii primare, dar că își pierdeau din valoare în ultimele trei. Cu toate acestea, nu putem ajunge la un eventual dosar medical al copilului și trebuie să ne bazăm în întregime pe discursul profesorului. Totuși, în câteva cazuri, am crezut nimerit să insistăm, în ciuda absenței aparente a tulburării. La un copil care prezenta un desen anormal, de exemplu, o cercetare mai aprofundată a dezvăluit probleme grave, mai ales la nivelul familiei. Trebuie totuși menținute anumite rezerve în privința acestui tip de studiu, deoarece identificarea tulburărilor trebuie însoțită de o posibilitate de luare în evidență, ceea ce nu este întotdeauna cazul. În sfârșit, trebuie evitată orice „etichetare" care ar putea dăuna copilului.

F / Desen și psihoterapie

Desenul ocupă un loc privilegiat în psihoterapia copilului, mai ales când copilul e mai mic. El își exprimă cu dificultate trăirea profundă prin limbaj, desenul înlăturând cu succes acest handicap. Uneori, desenul este singurul mijloc de comunicare cu copilul, în cazul unui mutism, de exemplu. Dar cel mai adesea desenul este prezent pe tot parcursul unei psihoterapii și, chiar dacă rolul lui este important, el este utilizat împreună cu altceva, limbaj, joc, modelaj etc.

Importanța desenului în psihoterapie nu datează de la Freud, nici de la primii psihanaliști de copii care nu deosebesc desenul de joacă (M. Klein, de exemplu). Primul studiu referitor exclusiv la desen pare a fi cel al lui Morgenstern (1927), asupra micii mute. Pentru prima dată, a fost studiată înlănțuirea desenelor cu intervențiile psihanalitice. Ea a abordat valoarea proiectivă a desenului și arată că desenul are o valoare expresivă la copil, superioară limbajului, având legi diferite față de cele ale adultului. Ea interpretează simbolurile, mai ales pe cele de ordin sexual, desenul apărând astfel ca o formă de sublimare. Lucrările sale au stimulat cercetările psihanalitice asupra desenului. Dar a propus fără îndoială o interpretare prea generală. F. Dolto a vrut să dea o mai mare rigoare acestei interpretări, comparând diferitele cazuri clinice și inspirându-se, pe cât se poate, dintr-o abordare experimentală. Ea utilizează o semiologie proiectivă inspirată de diferitele curente psihanalitice.

În aceste condiții, ce aduce desenul? Încă de la primele discuții, dacă este acceptat de către copil, desenul permite să ne facem rapid (și într-un mod deseori puțin traumatizant) o idee despre nivelul de maturizare al copilului și asupra elementelor celor mai pregnante ale problematicii sale. În funcție de contextul în care se înscrie psihoterapia, putem utiliza o temă impusă (personaj, copac, casă, familie, eventual animal etc.) sau liberă. Dar anumite teme au o mare încărcătură emoțională pentru copil și se descoperă uneori cu surprindere o mobilizare afectivă importantă în fața unei teme aparent anodine. Ulterior, desenul este un jalon important al discuțiilor: copilul își amintește de el și vorbește uneori îndelung despre el multă vreme după aceea. Astfel încât trebuie să avem grijă să nu interpretăm totul și să știm să îi limităm intervențiile.

Desenul e utilizabil în psihoterapie îndată ce copilul mânuiește suficient de bine creionul, și asta practic până la adolescență (cel puțin până la 10-11 ani). Alegerea desenului ca mod de exprimare este interesantă dacă el reprezintă mijlocul de exprimare cel mai ușor și cel mai fecund pentru copil. Trebuie ca acesta să aibă aptitudini grafice suficient de dezvoltate și să simtă interes și plăcere față de exprimarea plastică. Alegerea

se face în funcție de aptitudinile copilului, dar preferințele proprii ale psihoterapeutului și ale copilului sunt și ele importante. Locul desenului variază o dată cu personalitatea și vârsta copilului. Prea devreme, e anevoios pentru el; prea târziu, desenul devine convențional. Dar uneori atitudinea copilului față de desen se schimbă în cursul psihoterapiei. Înaintea desenului, se poate utiliza modelajul; după desen, exprimarea verbală. Unii copii foarte inhibați de activitățile grafice găsesc în modelaj, joc sau psihodramă un limbaj mult mai bogat.

Putem interpreta desenul pe măsura executării lui (care deseori e cea mai interesantă), sau să interpretăm desenul finalizat. Putem proceda, de asemenea, la o juxtapunere a desenelor într-o elaborare colectivă în cadrul unei psihoterapii de grup. Dar trebuie să ne amintim faptul că nu putem învăța să interpretăm în mod psihoterapeutic un desen fără a avea o formație de psihoterapie în ansamblul ei. Mulți clinicieni s-au lansat în interpretarea desenelor în termeni proiectivi. Deși ea fascinează marele public, felul în care o utilizează psihoterapeutul rămâne destul de echivocă pentru novice. De unde și criticile metodologice deseori întemeiate. Există un risc de extrapolări și trebuie să învățăm să fim precauți înainte de a da interpretări „sălbatice" care pot fi primejdioase. Abuzurile de interpretare și erorile psihologice au fost sursa ridicolului. „Inițierea unei psihoterapii în cazul unui copil nu constă în a ști să îi interpretezi desenele, ci în a-i înțelege comportamentul și, în parte (uneori în mare parte), prin intermediul acestor desene, urmele experienței trăite a relației terapeutice, utilizând acest lucru așa cum găsești de cuviință" (Widlöcher).

Nu putem considera desenul drept un ansamblu de semne menite a fi decriptate într-un mod rigid. Astfel, locul desenului în psihoterapie a dat naștere controverselor. Într-adevăr, desenul are un dublu rol în psihoterapie, ca exprimare a copilului și prin intermediul interpretării pe care psihoterapeutul o dă acesteia, cele două putând fi legate. Elementul determinant este relația cu psihoterapeutul. Psihoterapia prin desen nu există decât dacă există o relație terapeutică între terapeut și copil,

psihoterapeutul având valoare prin însăși persoana lui. Astfel, în funcție de tipul de terapie sau de moment, desenul poate fi activitatea principală a ședințelor, un mod de comunicare privilegiat între psihoterapeut și copil, sau o activitate complementară, adăugată altor moduri expresive (visuri, lapsusuri…), favorizând elaborarea sentimentelor și a reprezentărilor psihice ale copilului. Psihoterapia prin desen este arta de a interpreta comportamentul copilului, și îndeosebi desenele sale, ca pe un soi de alt limbaj. Desenul permite exteriorizarea de către copil a preocupărilor sale, a grijilor și dorințelor lui. Terapeutul este receptorul mesajului pe care îl emite copilul. Desenul este o exprimare veselă, liberă, în fața unui adult, un mijloc privilegiat al psihoterapiei de expresie. Trebuie să dăm însă dovadă de prudență în fața desenului. El este, înainte de toate, expresia vieții fantasmatice, dar nu întotdeauna o mărturie a experienței sale actuale.

În psihanaliza copilului, punctul fundamental este analiza relației. Aici, desenul este o activitate regresivă care facilitează apariția fenomenelor de transfer. Desenul este un mod de exprimare ludic, cel mai ușor pentru copil, în el regăsindu-se toate nivelurile decelate de Freud în privința asociațiilor libere ale adultului. Vorbirea la copil este prea recentă pentru a fi sursă de plăcere imediată. Desenul este atunci un mod de exprimare mult mai sigur. El devine mai puțin frumos, mai liber, mai bogat în semnificații. El poate fi înlocuit de pictură, modelaj… Uneori, desenul se elaborează ca o apărare: sărac, inexpresiv, convențional, nelăsând loc interpretării. Există dificultăți ridicate de rezistențe, ceea ce creează o problemă delicată de psihanaliză. Dar desenul nu diferă radical de alte moduri de comunicare din psihanaliză.

Visele copilului pot fi explicate prin intermediul desenului, copilul utilizează desenul pentru a se debarasa de visarea care urmează visului. Trecerea la desen se apropie de limbaj și îl îndepărtează de acțiune. H. Faure (Bonneval) descrie o tehnică de inspirație psihanalitică: cură de somn la copii, în perioadele fără somn îi pune pe aceștia să-și deseneze visele (regresiune, relație transferențială foarte importantă), care sunt interpretate

într-o a doua etapă. Uneori, desenul face să dispară coșmarul (puterea eliberatoare a desenului, descrisă de Janet). Se obțin desene de vis stereotip, desene de vis evolutiv, vise supraîncărcate, vise degradate.

În afara unui cadru cu adevărat psihoterapeutic, desenul este larg utilizat în cazul copilului într-un scop terapeutic. Astfel, în numeroase situații se utilizează desenul pe hârtie, „muralul" (desen mare pe perete, realizat de unul sau mai mulți copii), desenul cu degetul. Utilizarea desenului nu se mai supune unor criterii interpretative stricte, ci se dovedește un mijloc de înțelegere a copilului de către adult și de comunicare între cei doi. Aceste studii, din nefericire, sunt rareori publicate, deoarece se situează într-un cadru cel mai adesea informal. E suficient, pentru a constata acest lucru, să intrăm în orice instituție pentru copii (cu program normal sau prelungit) spre a ne convinge de importanța acordată desenului. El este aproape omniprezent, constituie obiectul unor discuții de sinteză între membrii echipei educaționale sau doar de schimburi spontane între aceștia. În același mod, desenul este uneori utilizat când părinții și copiii vin împreună la consultație pentru a evidenția o dinamică familială. Desenul este atunci mijlocul prin care copilul ia parte la discuție. Desenul a mai fost utilizat și în cadrul unei supravegheri terapeutice a mai multor familii (împreună cu copiii lor) într-o terapie de grup.

În rezumat, desenul poate fi utilizat pe scară foarte largă în psihoterapie, deoarece este un mijloc privilegiat de comunicare al copilului. Trebuie să păstrăm însă o mare prudență în ceea ce privește interpretarea desenului. Ea necesită o formație, intuiție și deopotrivă tact, pentru a nu bloca procesul terapeutic. Locul desenului, utilizarea sa… țin de caz. Ele depind de copil, de terapeut, de metoda curei, ca și de momentul din psihoterapie, fără să se poată defini *a priori* nici o regulă strictă.

Capitolul VII

Desen și computer

de Philippe Wallon

E desigur riscant, într-o lucrare care vizează o anumită perenitate, să includem un capitol care va fi probabil demodat în viitorii ani. Ni s-a părut totuși interesant să depășim aceste prime aprehensiuni. Acest lucru este cu atât mai justificat, cu cât am constatat că, în ultimii zece ani cel puțin, bazele procedeelor nu se schimbă deloc, chiar și atunci când instrumentele progresează rapid, devenind tot mai sofisticate. Instrumentul informatic se pretează cu succes desenului copilului, păstrând aspectul general pe care i-l cunoaștem de mult timp. Ca și în cazul adultului, computerul ajută evoluția demersurilor preexistente, fără ca totuși să le schimbe radical aparența: această lucrare e alcătuită în același fel, indiferent că a fost făcută cu litere de plumb (al căror aspect general datează din secolul XV) sau cu ajutorul unui program de scriere computerizat în versiunea sa cea mai recentă.

A / Computer și creativitate la copil

Programele de desen sunt atât de numeroase actualmente, încât ar fi zadarnic să le recenzăm. Dar destul de puține lucrări se mai bazează pe desenul făcut cu ajutorul unui asemenea program, în timp ce studiile despre copil și computer sunt destul de numeroase (Bossuet, 1982; Schwartz, 1982; Chauvin, 1984;

Petropoulou, 1985 etc.), dar, constatare liniștitoare, din cercetările care au fost făcute se observă faptul că desenul copilului nu se schimbă o dată cu apariția acestui nou material (Olsen, 1992; Matthew și Jessel, 1993). Am vrea, la rândul nostru, să prezentăm aici două studii, care acoperă un evantai larg a ceea ce se poate face cu aceste programe.

Prima dintre aceste cercetări a fost desfășurată de echipa de cercetări în informatică și audiovizual din cadrul Atelierului pentru copii de la Centrul Georges-Pompidou din Paris[3]. Această echipă desfășoară de mai mulți ani un program de lucru în domeniul audiovizualului și al noilor tehnici cu copii cu vârste cuprinse între 9 și 12 ani. Ei beneficiază de un împrumut de material de la Societatea Apple France, care le-a permis să exploateze cu o mare ingeniozitate raporturile existente între informatică și artele plastice. Ei au utilizat într-adevăr o cameră video, un scaner (care permite numerizarea imaginilor adunate, adică transformarea imaginii în date stocabile într-o memorie de computer), un retroproiector etc., și programe grafice pentru microcomputerele Macintosh. Vom examina câteva aspecte ale cercetărilor acestei echipe, care ni se pare că a folosit foarte bine numeroasele posibilități oferite de materialul pe care l-a avut la dispoziție. Am selecționat, pentru fiecare experiment, desenul care ni se părea cel mai demonstrativ, care, cel mai adesea, nu era nici cel mai frumos, nici cel mai creativ.

Figura 41 (a și b) utilizează programul MacPaint direct. Copilul are în fața lui microcomputerul, cu ecranul său și mouse-ul. Mânuirea lui este diferită de cea a unui creion pe hârtie, și totuși se constată pe figură că liniile sunt strict identice cu desenul obișnuit. Tehnica informatică nu a schimbat cu nimic modul de reprezentare al copilului. Aceasta confirmă, dacă mai era nevoie, soliditatea modelului intern. Se va observa că aici culoarea a fost înlocuită de o țesătură (umplere), din care programul oferă o gamă destul de largă. Desenul porcului (în stânga) a dat prilejul unei reproduceri în simetrie, având ca

[3] Pe atunci era condus de J. Destailleurs, G. Gelzer, Ch. Herpe și B. Tissot, cărora le mulțumim pentru cooperarea lor. Acest text datează din 1989.

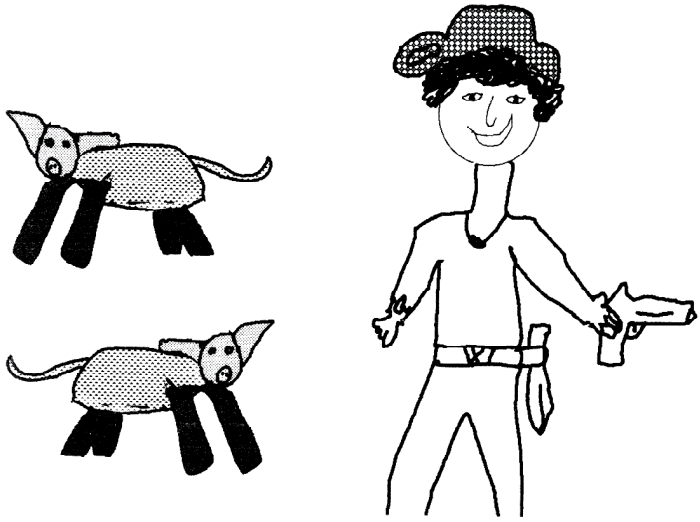


Fig. 41 — Două exemple de desen făcut de copil cu MacPaint (desenul din stânga a fost reprodus în simetrie dreapta-stânga). Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

obiectiv descoperirea de către copil a funcțiilor de inversiune și de întoarcere a programului.

Al doilea experiment este o versiune grafică și modernă a jocului denumit „cadavru minunat", inventat de suprarealiști (și îndeosebi de Breton). În versiunea lui literală, jocul constă în scrierea unui cuvânt pe o hârtie care e împăturită pentru a-l ascunde. Hârtia e dată jucătorului următor, care face la fel și i-o dă unui alt jucător. Când e despăturită, se descoperă asociații de cuvinte uneori surprinzătoare, precum acest „cadavru minunat", care a și dat numele jocului. În versiunea lui grafică, primul jucător începe un desen pe care îl ascunde, nelăsând decât niște repere de care se va agăța desenul celui de-al doilea jucător. În versiunea informatică a jocului (fig. 42), fiecare copil nu vedea pe ecranul computerului decât un singur pătrat, cu reperele jucătorului precedent. Tema era complet liberă, de unde diversitatea, dar și relativa sărăcie expresivă a mai multora

dintre pătrate. Poate fi imputat acest lucru constrângerilor jocului? Putem aminti, anecdotic, că experiențe cu „cadavrul minunat" au fost realizate prin legătură telefonică („modem") între copii lucrând în diferite țări (Paris și Budapesta, Tokyo, Kalamata, Viena, Pittsburgh etc.) (ENSAD, Don Foresta).

Figura 43 este o bandă desenată. Li s-a cerut copiilor să povestească o întâmplare. Aici, copilul a reluat practic de trei ori aceeași imagine. Cu aceste mijloace foarte limitate, făcând apel la formele grafice cele mai simple (dreptunghi, cerc), el a exprimat totul prin deplasările acelor orologiului și ale soarelui. Figura 44 este un joc de cărți alcătuit din două serii de trei imagini. În fiecare serie, imaginile se diferențiază în principal prin colorit (tramă). Importanța acestui experiment rezidă în mânuirea diferitelor funcții ale programului: duplicarea în simetrie a fiecărei jumătăți de carte de joc, apoi reproducerea cărților de joc, schimbând aspectul liniilor și al suprafețelor, dând efecte deosebit de estetice cu punct de plecare în grafisme foarte simple. Computerul valorizează munca copilului. El poate avea un rol educativ interesant, mai ales la copiii defavorizați cultural.

Ultimele cinci experimente recurg la imagini memorizate de computer, constituind prin ansamblul lor adevărate „bănci de imagini". Pentru copil, combinația între desenul lui și imagini memorizate poate fi un mijloc de a dobândi fundamentele informaticii. În primul dintre aceste experimente (fig. 45), copiii au constituit o bancă de elemente de desen (diferite forme de nas, ochi, gură…) și le-au asociat pentru a forma fețe cu expresii foarte variate.

În figura 46, copiii au recurs la gravuri din secolul XIX, pe care le-au decupat, deformat și lipit cu ajutorul mouse-ului. Computerul oferă o mare suplețe de funcționare, cu o schimbare de scară foarte rapidă. Aici, modelul este încă bine identificabil, dar copiii s-au desprins ulterior de el pentru a ajunge la compoziții total ireale, pur rod al imaginarului lor…

În figurile următoare, copiii au utilizat fotografii ale propriului lor corp pentru a le integra în desen. În figura 47, copilul a fost fotografiat cu o cameră video, în timp ce făcea o grimasă.

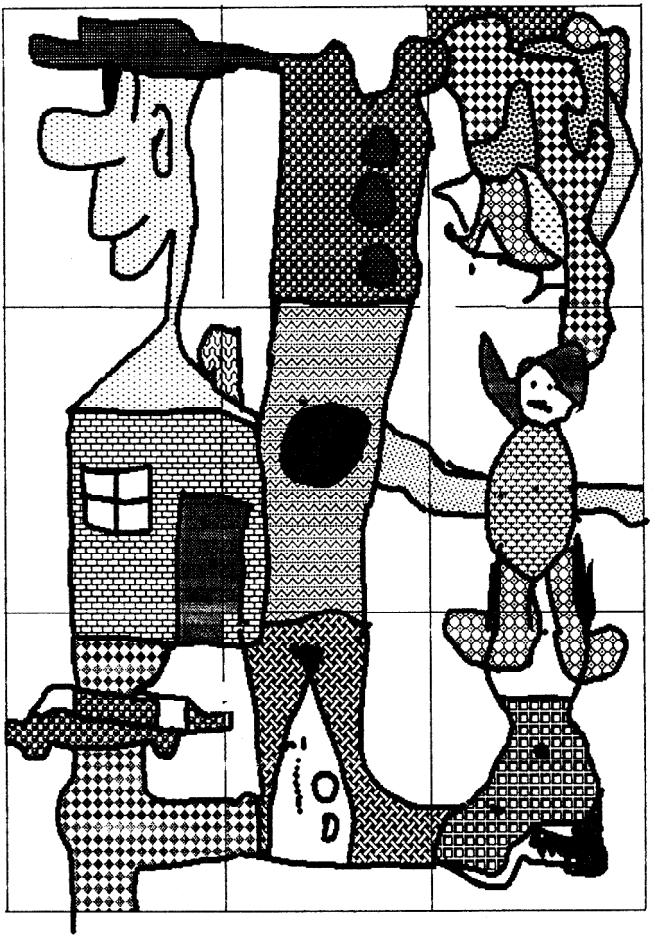


Fig. 42 — Desen de copil pe computer: „cadavrul minunat"; Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou

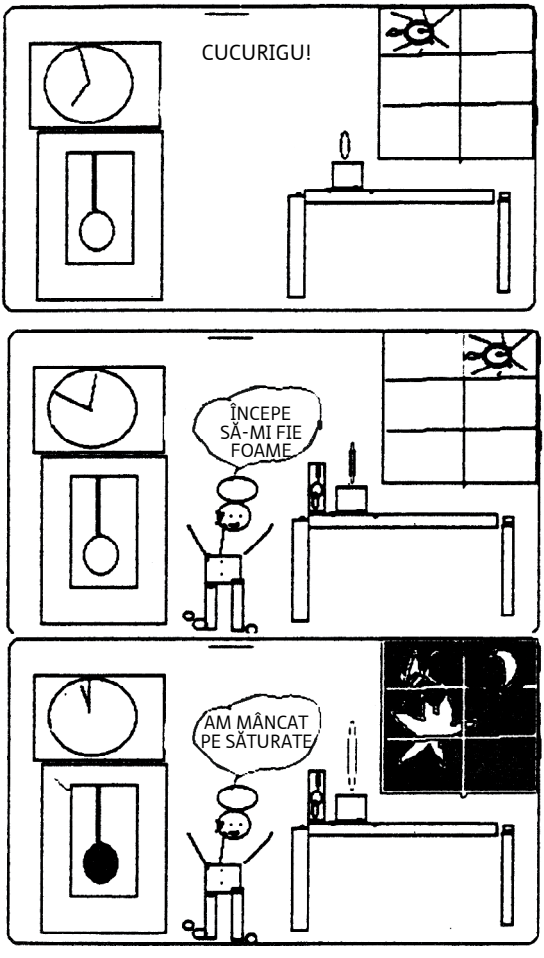


Fig. 43 — Desen de copil pe computer: banda desenată; Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou

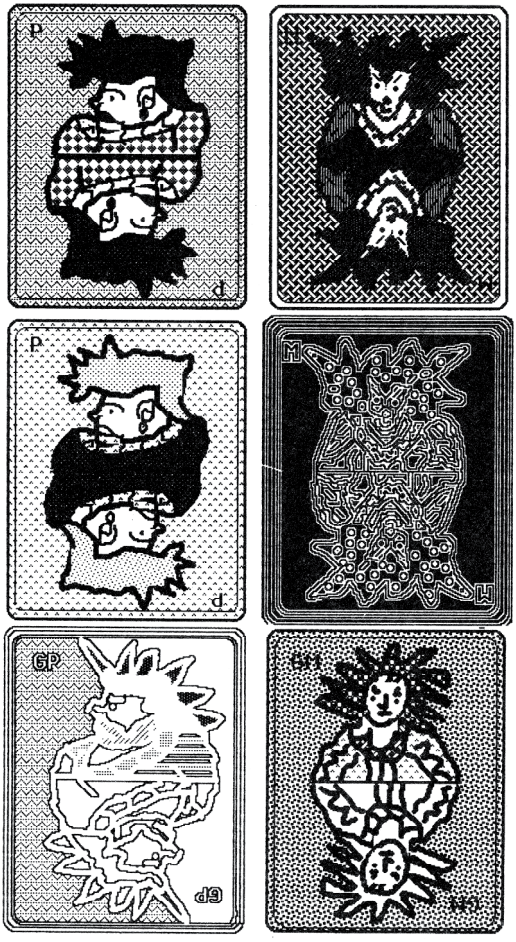


Fig. 44 — Desen de copil pe computer: cărțile de joc; Atelierul pentru copii / Centrul Georges-Pompidou

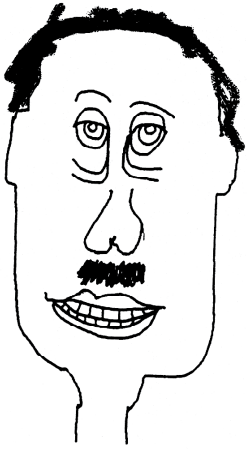


Fig. 45 — Cap de personaj format din elemente împrumutate de la bănci de imagini constituite de copii; Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou

Această fotografie a fost digitalizată, introdusă în memorie și reprodusă pe ecran. Copilul a utilizat programul pentru a completa imaginea și a-și deforma expresia. În cazul în care copilul lucrează asupra propriei sale reprezentări, posibilitățile psihologice care rezultă sunt demne de luat în seamă. Figura 48 a fost realizată de o adolescentă de 12 ani; se poate aprecia valoarea ei proiectivă.

În figura 49, copilul a decupat, copiat și lipit fotografia propriei sale mâini, apoi a integrat-o într-un desen. În figura 50, demersul este invers. Copilul a inventat o poveste pe care a compus-o grafic pe ecran. Apoi, într-o a doua etapă, a fost fotografiat în poziții capabile să evoce personajele poveștii (o crimă). Și aici, copilul a prelucrat o imagine digitalizată.

A doua dintre aceste cercetări (încă nepublicată) a fost realizată de M. Barrat[4]. Ea a lucrat cu mijloace modeste cu copii de grădiniță (5-6 ani). Autorul a pornit de la ideea ilustrării unui basm (de C. Leforestier) prin 23 de imagini realizate pe microcomputer

[4] Directoarea grădiniței publice de la Le Rheu (Ille-et-Vilaine).

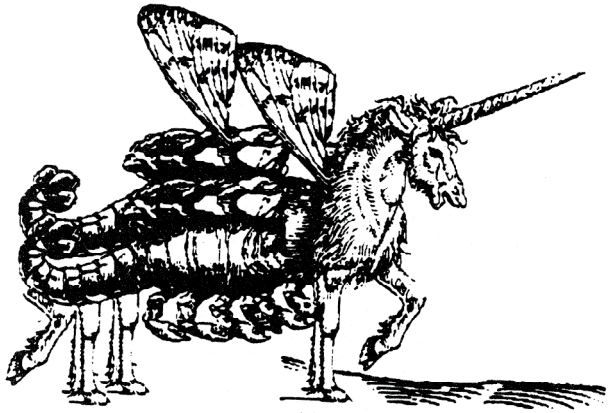


Fig. 46 — Compoziție de imagini pe computer făcută de un copil de 12 ani; Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

Fig. 47 — Fotografie video scanată și grimată pe computer (fetiță de 11 ani); Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

Fig. 48 — Fotografie scanată și grimată pe computer (fată de 12 ani); Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

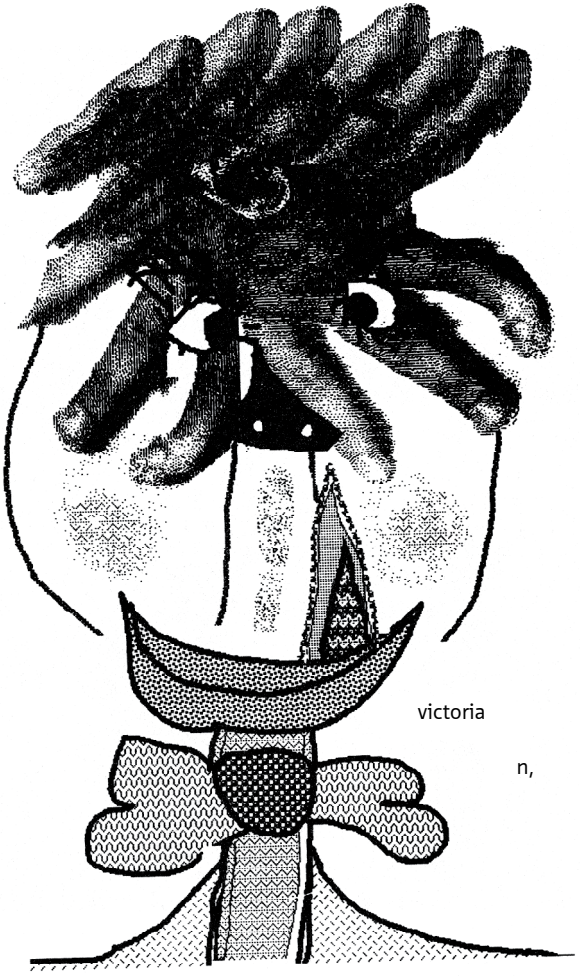


Fig. 49 — Fotografie a mâinilor copilului scanată și decupată pe computer și completată cu un desen făcut pe același program; Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

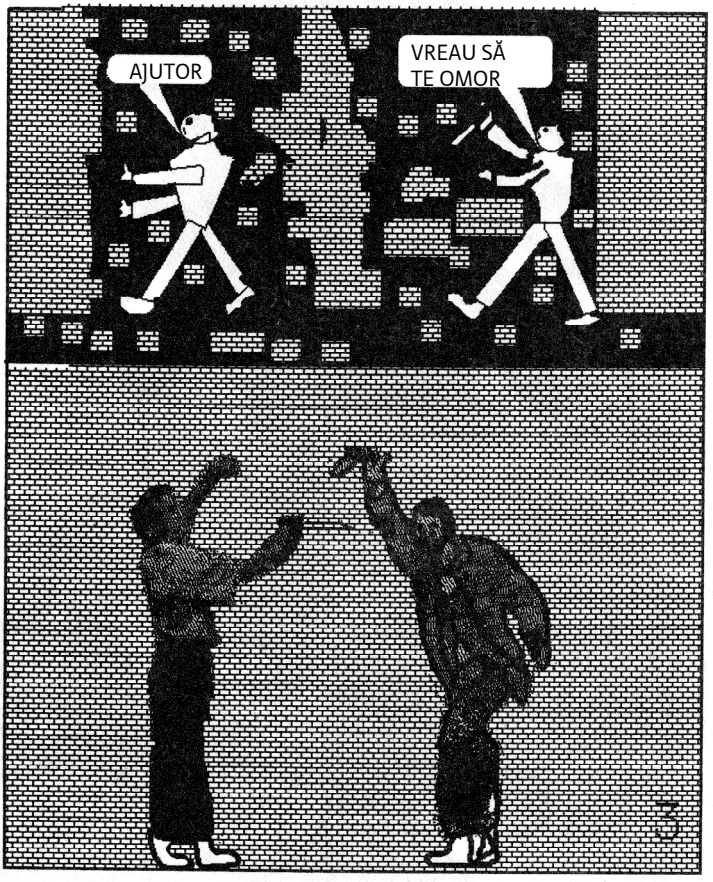


Fig. 50 — Imagine compusă pe un computer în care au fost integrate două fotografii video scanate și grimate cu același program (băiat de 12 ani); Atelierul pentru copii/Centrul Georges-Pompidou.

(fig. 51). Copiii, în grupe de câte cinci, au lucrat la partea din poveste pe care și-au ales-o ei, într-un timp destul de scurt, deoarece au operat doar în recreații, neavând dreptul decât la o singură încercare. Vom nota, în privința ilustrației alese, calitatea execuției, atât pe plan tehnic, cât și creativ, precum și simplicitatea și claritatea ilustrației.

Aceste două lucrări ilustrează ce se poate face actualmente în domeniul desenului pe computer. Metodologia acestor lucrări este pur calitativă, elaborarea psihologică urmând să fie studiată. Computerul contribuie la dezvoltarea creativității copilului. Desenul informatizat este diferit de desenul pe hârtie, dar nu neapărat mai complicat. Dacă toate aceste operațiuni pot fi realizate cu hârtie, foarfecă și lipici, și prin fotocopiere, în schimb, aceste manipulări îl pot descuraja pe copil. Aici, munca este mai intuitivă. Chiar dacă un copil e neîndemânatic, el poate ajunge la rezultate greu de imaginat cu metodele obișnuite. Iar mânuirea mouse-ului necesită un demers logic a cărui achiziție îi este utilă copilului, întru câtva ca învățarea matematicii (păstrând proporțiile).

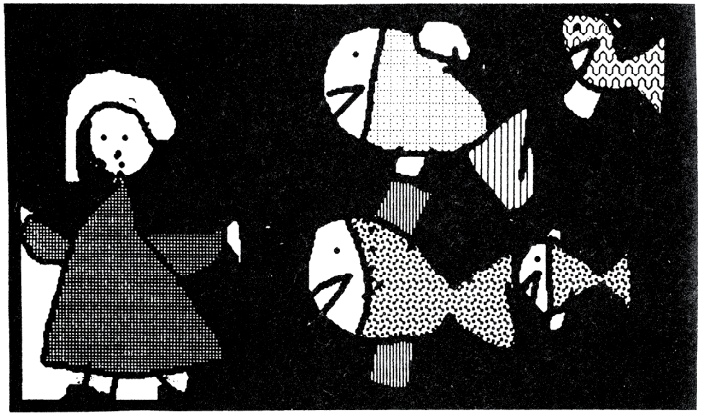


Fig. 51 — Mă joc în patru colțuri cu patru delfini
Desen făcut de un copil pe computer ilustrând basmul lui C. Leforestier „Gomme et la Poudre d'or" (M. Barrat) (François H., 5 ani și jumătate)

B / Programe informatice și desenul copilului

1 / Material și metode de prelucrare informatică a desenului

Așa cum am văzut, programele îi permit copilului să deseneze cu ajutorul unui computer. Dar nici unul dintre aceste produse nu are ca funcție examinarea metodelor grafice utilizate de copil. Așa cum am spus mai sus, echipa mea a dezvoltat, din 1989, un program de prelucrare a desenului pe tabla de digitalizat (Jobert, 1989; Wallon, Jobert, 1991). L-am utilizat deja pe scară largă, din moment ce peste 2000 de copii au fost văzuți individual de către studenții noștri și au realizat un desen al personajului singur (la 1000 de copii) sau l-au asociat cu Figura lui Rey (în cazul altor 1000 de copii). Am văzut în capitolul precedent câteva rezultate ale acestei cercetări, iar aici vom cunoaște metodologia.

Tabla de digitalizat este un echipament electronic alcătuit dintr-o tăbliță, o foaie mai mult sau mai puțin groasă de rășină sintetică în care este inclus un dispozitiv destinat să înregistreze poziția unui stilet electronic, având forma unui creion, care este deplasat pe suprafața sa activă. Există mai multe formate. În psihologie, acestea sunt în principal cele a căror suprafață activă este comparabilă cu mărimea unei foi de hârtie, indiferent că aceasta este dispusă vertical sau orizontal: se definește astfel o „zonă A4" de 29,7 cm X 29,7 cm.

Așa cum am arătat mai înainte, numai câțiva fabricanți oferă modele al căror stilet nu este „neutru", ci are o mină de pix. Dacă fixăm atunci foaia de hârtie direct pe tăbliță, copilul se află în condiții aproape obișnuite pentru a desena. Într-o primă etapă, lucrăm cu un stilet legat de tablă printr-un fir electric (fig. 52). Actualmente, avem tăblițe în care stiletul nu numai că este liber (fără fir), ci e și sensibil la presiune, la orientarea și la înclinarea față de hârtie.

Această tăbliță nu poate funcționa singură. Este vorba doar de un instrument de captare și prelucrare, care trebuie să fie neapărat conectat la un microcomputer. Principiul captării și prelucrării este simplu. Computerele nu pot lucra decât cu cifre.

Fig. 52 — Copil desenând pe o tablă de digitalizat legată de un microcomputer.

Ele sunt incapabile să trateze informații continue, precum deplasarea stiloului în timpul desenării. Trebuie deci ca acest desen să fie transformat într-un șir de cifre, care sunt traduse în „digiți" (un șir de 0 și de 1), de unde și termenul de „digitalizare". Pe plan tehnic, sunt posibile diferite moduri de prelucrare. Ele trebuie să fie „parametrate" pornind de la tablă, adică utilizatorul trebuie să îi „spună" tăbliței cum vrea ca ea să îi trimită cifrele. Aceste indicații trebuie „intrate" în tablă printr-o metodă în general simplă și care este în principiu dobândită o dată pentru totdeauna (atâta vreme cât nu vrem să o schimbăm), deoarece este înregistrată în memoria tablei (*eprom*).

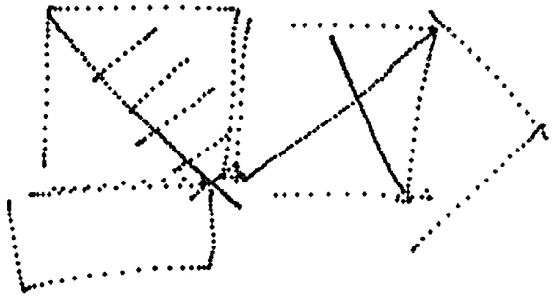
Nu voi intra în detalii tehnice, dar trebuie totuși știut faptul că, spre deosebire de computere, unde totul este făcut pentru a facilita munca utilizatorului și a-l face să uite marca materialului pe care îl utilizează (cu excepția excelenței sale, bineînțeles), fabricanții unor asemenea table par să fi privilegiat opacitatea. Astfel, utilizatorul care nu vrea să folosească programele din comerț se vede uneori obligat să insiste pe lângă

fabricant pentru ca acesta să îi dea parametrii de care are nevoie pentru a lucra cu tabla sa. Să sperăm că lucrurile se vor schimba!

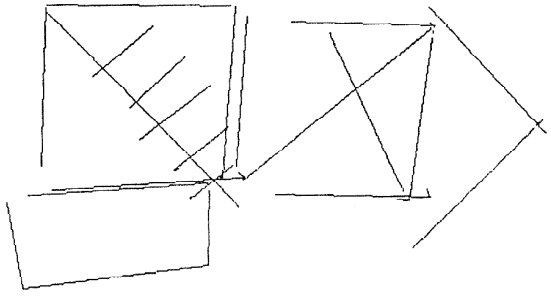
Am definit deci succesiv două metodologii de prelucrare, ambele urmând procesul *switch-stream* (înregistrăm puncte atâta vreme cât creionul e ţinut apăsat). Trebuie să amintim că aceste metodologii sunt independente de materialul utilizat (ele trebuie doar să fie parametrate pe tablă). Prima, pe care o utilizăm din 1989 (programul „Gestable", Jobert, *op. cit.*), este numită „incrementală": tabla nu trimite noi coordonate ale punctului decât dacă există o deplasare. Fiecare dintre acestea este identificată la un mod „caracter" (ASCII), după forma obișnuită x (abscisă), y (ordonată), t (timp). Am definit un „increment" (deplasare minimală) de 0,1 mm și am hotărât să nu înregistrăm decât un punct din zece, adică o definiție finală de 1 mm, întru totul suficientă pentru utilizarea obișnuită în cadrul desenului unui copil. Această primă metodă are avantajul de a fi economică. Datând din perioada când materialul era modest, l-am putut utiliza fără probleme cu aparatele cele mai mici (fără hard-disk).

Al doilea program, „Anatrace", a fost dezvoltat recent după o abordare diferită (Wallon, Amara, Mesmin, de Brucq, Baldy, 1995), care a fost posibilă datorită evoluției materialelor. Într-adevăr, pe de o parte, tăbliţele de digitalizat actuale furnizează informații categoric mai fiabile decât în urmă cu zece ani, pe de altă parte, nu mai suntem limitați de mărimea fișierelor. Imperativele de economie nu mai au nici un motiv de a exista.

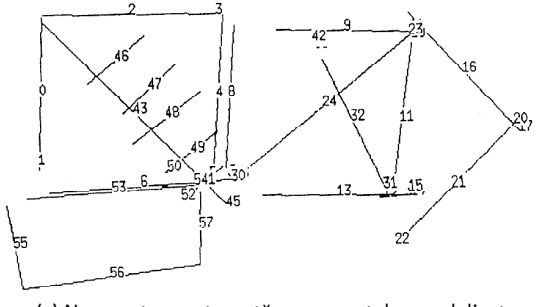
În plus, s-a demonstrat faptul că datele înregistrate de primul program nu erau chiar atât de precise cum se credea. Una dintre datele cele mai contestabile era timpul, care era definit printr-un algoritm complex. El era supus din acest motiv unor variații inacceptabile, mai ales dacă voiam să efectuăm pe baza acestor date o analiză precisă a liniilor desenate. Am ales atunci o metodă denumită „temporală", prin aceea că tabla trimite o nouă coordonată la fiecare 1/100 secunde (respectiv cu o frecvență de 100 Hz). Viteza trasării liniei este atunci măsurată prin simpla distanță dintre două puncte, și accelerația instantanee a liniei (sau încetinirile), prin variațiile acestei distanțe: calculele sunt



(a) Reproducerea „fără legătură" arătând dispunerea punctelor



(b) Figură reconstruită pornind de la o „modelizare" a segmentelor



(c) Numerotare automată a segmentelor modelizate

Fig. 53 — Prelucrare „temporală" pe tabla de digitalizat a unei figuri simple (Amara, de Brucq, 1995).

atunci mult mai ușor de făcut (fig. 53). Fiecare desen poate fi astfel înregistrat ca un fișier (numele este dat în susul figurii 54). Un mic text poate fi adăugat (până la trei rânduri de 30 de litere, vizibil în micul cadru din dreapta sus).

Pentru utilizator, acest program dispune de un anumit număr de funcționalități care permit analizarea desenului. Observatorul poate vizualiza desenul finalizat pe ecran (fig. 54), într-un cadru care situează locul desenului pe foaia A4, aici în sens vertical (programul autorizează deopotrivă sensul orizontal sau „zona A4"). În dreapta, programul furnizează un anumit număr de date. Numărul liniilor este dat automat (aici, 287), ca și lungimea totală a liniei (9 814). Numărul de puncte tratate este în acest stadiu de observație o indicație a fineții înregistrării (32 242 de puncte). Programul ia deopotrivă în seamă „punctele de proximitate", înregistrate când copilul își apropie stiletul de tablă (acestea sunt înregistrate de îndată ce stiletul se apropie la o distanță maximală de circa 20 mm). Ele pot fi vizualizate pe ecran, ceea ce este foarte instructiv în privința ezitărilor subiectului. Timpul global al desenului este dat (timp între punctul de proximitate prelucrat până la ultimul, adică un timp superior timpului efectiv al desenului). Timpul efectiv este obținut scăzând timpul de pauză, indicat dedesubt. Mărimea este furnizată, în înălțime (y = 239,4 mm) și în lățime (x = 117,8 mm). Acest program permite deopotrivă înregistrarea liniilor într-un mod foarte fin. Precizia actuală a tablelor permite să se ajungă la 1/10 mm și la 1/100 secundă, adică tratarea, pe lângă desene, a tuturor tipurilor de grafisme, îndeosebi scrierea. Avem de altfel în curs un program referitor la analiza grafometrică a scrierii, în scopuri diagnostice. Ne putem imagina cu ușurință ce ajutor le-ar putea oferi grafologilor un asemenea instrument…

Principala noutate a programului, ceea ce constituie de altfel rațiunea sa de a fi, este aceea că permite oprirea desfășurării vizionării executării desenului, în orice moment (cf. mai departe fig. 59). Ea poate fi reluată ulterior, în același sens sau invers, și să fie revăzută punct cu punct sau linie cu linie (funcție denumită „pas-cu-pas"). Programul furnizează în același timp datele parțiale corespondente, în același fel ca mai sus. În plus,

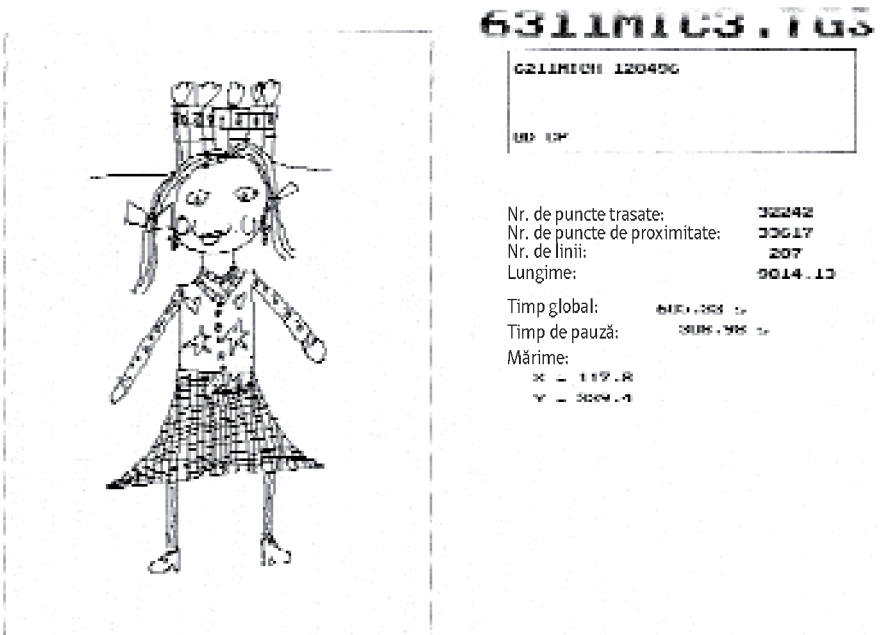


Fig. 54 — Programul destinat prelucrării desenului (Wallon, Amara, 1995).

putem face să varieze viteza vizionării, parametrând-o în funcție de diferite modalități. Așa cum am văzut în capitolul precedent, aceste diferite funcții permit tot felul de analize ale liniilor desenate. Diferite calcule sunt imediat posibile, cum ar fi analiza timpului trasării liniilor în raport cu timpul de pauză, marcând importanța ezitărilor copilului. Toți acești parametri pot fi studiați în funcție de vârstă, ceea ce permite studierea evoluției lor (cf. Amara *et al.*, în Wallon, Mesmin, 1998).

Mai sunt disponibile și alte funcționalități, mai tehnice, cum ar fi presiunea stiletului pe foaia de hârtie, orientarea (combinarea celor două orientări înainte-înapoi și dreapta-stânga) și înclinația sa (angulația în raport cu orizontala foii de hârtie). Acest program ar trebui în curând să fie disponibil pentru public în două forme, Windows și Macintosh, cu funcționalități și aspecte identice.

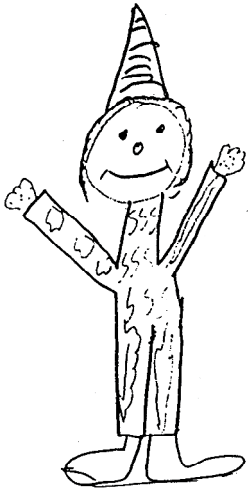
2 / *Analiza automată a desenului personajului*

Pe lângă vizionarea „manuală" a executării schiței pe ecran, înregistrarea informatică a desenului permite analiza lui directă de către computer. Mai multe tipuri de analiză automată au fost efectuate în privința personajului. Încercasem, într-o etapă inițială, o metodă pur statistică, tratând fiecare linie în termen de procentaj, începutul unei noi linii fiind astfel identificat într-un mod precis în raport cu lungimea precedentei (cotată de la 0 la 100%). Am renunțat însă rapid la ea din cauza supleței sale reduse. Am recurs atunci la inteligența artificială, care s-a dovedit cu mult mai suplă. Iată, foarte pe scurt, istoria acestor studii.

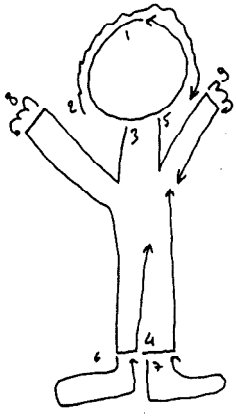
Prima tentativă a constat în automatizarea unei grile de cotație pe care o dezvoltasem precedent (Wallon, 1987, p. 325), tratând ansamblul executării desenului în patru rubrici. Trebuia deci să cotăm cu computerul desenul în patru cifre: 1/ punctul de plecare; 2/ sensul de rotație a capului și a trunchiului; 3/ linia capului; 4/ linia trunchiului. În acest stadiu al procesului (Elsair, 1987; Elsair, Wallon, 1993), am vrut să evităm

orice „analiză de formă" reproducând manual pe tabla de digitalizat Schema de execuție (definită în capitolul IV) pe o diagramă, pe care am denumit-o „modelul de bază" (fig. 55). Pentru a testa metoda, am comparat o cotație executată manual cu cea făcută de computer. Să avem în vedere totuși un amănunt. Am pus computerul să facă două cotații succesive: prima avea ca scop verificarea cotației manuale de către computer. Am decelat atunci mai multe greșeli de atenție. Deoarece cotația manuală fusese validată, am comparat-o cu analiza automată. Rezultatele au fost obținute de computer pe un eșantion de 48 de copii de școlaritate primară. La rubrica 1 (modul de început), 34 de desene bine cotate (71%). A doua rubrică (sensul de rotație) obține 44 de rezultate bune (respectiv 92%). Rubrica 3 (capul) este mai puțin reușită: 38 de rezultate bune (79%). Dar, dacă nu ținem seama de simetrie și regrupăm liniile simple (modalitățile 1 și 2), liniile complexe (modalitățile 3-6) și în sfârșit liniile ascendente (modalități 7 și 8), obținem 21 de rezultate bune (90%). La rubrica 4 (trunchiul), găsim 21 de rezultate bune (44%) și, regrupând modalitățile la fel ca în cazul precedent, avem 36 de rezultate bune (75%). Aceste rezultate ni se par semnificative, mai ales ținând cont de simplicitatea instrumentului.

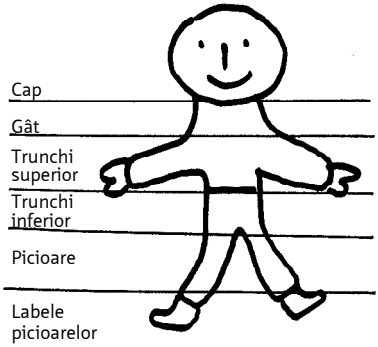
Un al doilea program a fost atunci dezvoltat (Jobert, 1989; Wallon, Jobert, 1991). Ținând cont de rezultatele precedente, am renunțat la grila de cotație, prea rigidă, păstrând doar diferitele tipuri (expuse în cap. IV). Am procedat atunci la o „analiză de formă", pornind de la criterii simple și efectuând diferite ponderații. Îi putem descrie procesul, foarte schematic. Un caiet de sarcini a fost definit în prealabil: programul trebuia să coteze corect un desen început cu capul și în care capul era rotund. Programul a căutat deci toate cercurile, definite ca figuri închise care nu au unghiuri. Apoi a efectuat o ponderație, atribuind o notă fiecăruia, după cum era apropiat de partea mediană, în treimea superioară a desenului (pentru a ține seama de păr sau de o pălărie), și avea o mărime apropiindu-se de sfertul mărimii desenului. Definind capul, programul a luat atunci desenul pornind din partea de jos, căutând o linie orizontală, pe care



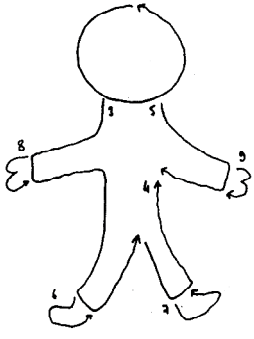
Desenul original al copilului



Schemă de execuție (SE)

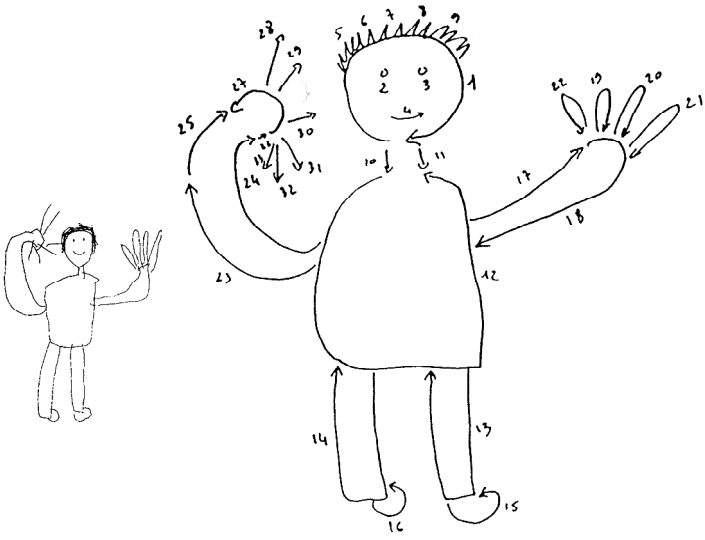


Model de bază (MB)



Reportare a SE pe MB

Fig. 55 — Analiza automată a desenului personajului



Numărul de linii = 33
Numărul de puncte = 1326, Timp de execuție = 1 min. 44 s.
Înălțimea desenului = 22,1 cm, Lățimea desenului = 16,1 cm.
Desen descendent, cu pornire în treimea superioară.

CAPUL A FOST GĂSIT (prima linie)
Linie buclă, sens orar
Înălțime 3,7 cm (între 94 și 132) (16% din desen)
Lățime, 2,7 cm (între 95 și 122).

GÂT GĂSIT (liniile 10 și 11)

TRUNCHIUL A FOST GĂSIT (a 12-a linie)
Linie buclă, sens antiorar (33% din desen)
Înălțime 7,5 cm (între 137 și 212)
Lățime 5,6 cm (între 76 și 129)

BRAȚUL DREPT A FOST GĂSIT (liniile 17-18)
Linie fragmentată simplă
Înălțime 4,1 cm (între 128 și 169)
Lățime 5,9 cm (între 121 și 180)
Distanța maximă 6,5 cm.

BRAȚUL STÂNG A FOST GĂSIT (liniile 23-26)
Linie complexă alternată
Înălțime 8,4 cm (între 95 și 179)
Lățime 4,1 cm (între 32 și 73)
Distanța maximă 8,2 cm

PICIORUL DREPT A FOST GĂSIT (linia a 13-a)
Linie 1 linie raportată la trunchi
Înălțime 6,9 cm (între 209 și 278)
Lățime 1,4 cm (între 100 și 114)
Distanța maximă 6,9 cm

PICIORUL STÂNG A FOST GĂSIT (linia a 14-a)
Linie 1 linie raportată la trunchi
Înălțime 8 cm (între 204 și 284)
Lățime 2,6 cm (între 67 și 93)
Distanța maximă 7,7 cm.

Fig. 56 — Analiză automată a unui desen de personaj (Wallon, Jobert, 1989)

a botezat-o „josul trunchiului". El a căutat atunci două linii verticale sau apropiate de verticală, pe care le-a numit „laturile trunchiului". În interior, el a definit deci interiorul trunchiului, și în exterior, „brațele". Dedesubtul orizontalei, el a definit liniile ca aparținând picioarelor. Apoi a cotat fiecare element (fig. 56).

Pe același eșantion ca și cel precedent, din 48 de desene, 39 erau începute de sus (adică 81%) și 31 de desene prezintă, pe lângă acest caracter, un cap rotund (65% din ansamblu). În acest caz, toate modurile de început sunt corecte, ca și toate cotările capului („cap rotund găsit"). Pe acest eșantion, singurul cu adevărat reprezentativ, deoarece corespunde caietului de sarcini, 28 de cotări ale trunchiului sunt corecte (90%). Cele trei desene incorect analizate corespundeau unor linii diverse, neprevăzute în program. În privința liniei membrelor, obținem o cotație corectă pentru brațe în 87% din cazuri (braț drept: 27 de cazuri; braț stâng: 26 de cazuri), piciorul drept în 19 cazuri (61%), piciorul stâng în 21 de cazuri (68%). Pentru a interpreta aceste rezultate în comparație cu precedentele, trebuie să ținem seama de dificultatea analizei formei.

Am dezvoltat un al treilea program (Bach-Thaï, 1991), care nu se mai baza pe tipuri pentru a câștiga în eficiență. El trebuia să identifice corect semnificația *tuturor* liniilor, urmând un repertoriu simplu: cap, interiorul capului, păr, braț (stâng, drept), picior (stâng, drept) și interiorul trunchiului. El trebuia însă să fie capabil să identifice un cap buclă sau cupă și trebuia să coteze un desen, indiferent că trunchiul era din linii simple sau complexe. Figura 57 arată un desen, selecționat la întâmplare dintre cele care intrau în caietul de sarcini. Cotarea include 168 de linii și este întru totul exactă!

Fără îndoială că aceste diferite programe nu reprezintă decât abordările prealabile în analiza automatică a desenului. Dar dezvoltarea unei tipologii exhaustive a execuției desenului, ca stabilire a unor criterii obiective (nesimbolice) ale tulburărilor psihologice, ar trebui să permită mai devreme sau mai târziu atingerea scopului stabilit, și anume constituirea unui sistem expert de diagnosticare a dificultății psihologice la copil.

Număr de linii = 168, Timp de execuție = 10 min. și 45 s., Înălțime = 11,8 cm.
Desen descendent. Pornire în treimea superioară.

1: cap
2: păr
3: păr
4: păr
5: păr
6: păr
7: păr
8: păr
9: păr
10: păr
11: interior cap
12: interior cap
13: interior cap
...
22: interior cap
23: interior cap
24: păr
25: păr
26: păr
27: păr
28: păr
...
51: păr
52: păr
53: păr
54: păr
55: păr
57: gât drept
58: gât stâng
59: păr
60: trunchi
61: braț drept
62: braț stâng
63: braț stâng
64: braț stâng
66: trunchi
67: trunchi
68: trunchi
69: trunchi
70: trunchi
71: trunchi
72: trunchi
73: trunchi
74: trunchi
75: braț stâng
76: braț drept
77: trunchi
78: trunchi
...
88: trunchi
89: trunchi
90: picior drept
91: picior drept
92: picior drept
93: picior drept
94: picior stâng
95: picior stâng
96: picior drept
97: picior drept
98: picior drept
99: picior stâng
100: picior stâng
101: picior stâng
102: picior stâng
103: picior stâng
104: picior stâng
105: picior stâng
106: picior stâng
107: trunchi
108: trunchi
109: trunchi
...
115: trunchi
116: trunchi
117: braț drept
118: braț drept
119: trunchi
120: trunchi
121: trunchi
122: trunchi
123: trunchi
124: trunchi
125: trunchi
126: trunchi
127: trunchi
128: braț stâng
129: braț stâng
130: braț stâng
131: braț stâng
132: braț stâng
133: trunchi
134: trunchi
135: braț stâng
136: trunchi
137: trunchi
138: trunchi
139: trunchi
140: păr
141: păr
142: păr
143: păr
144: trunchi
145: păr
146: trunchi
147: braț drept
148: braț drept
149: braț drept
150: trunchi
151: păr
152: trunchi
154: păr
155: păr
156: păr
157: păr
158: trunchi
159: trunchi
160: păr
161: păr
162: păr
163: păr
164: păr
165: păr
166: păr
167: păr
168: trunchi

Fig. 57 — Analiză automată a unui desen de personaj (Wallon, Bach-Taï, 1991)

3 / Analiza automatică a desenului Figurii complexe a lui Rey

După desenul personajului, ne-am apucat de o activitate de o cu totul altă amploare, încercând o analiză întru totul automatică a Figurii complexe a lui Rey (FCR, 1942). Această figură a fost în detaliu analizată la copil de către Osterrieth (1945), chiar dacă această etalonare este actualmente pusă în discuție. FCR este interesant de prezentat aici din două motive. Este vorba de unul din testele grafice cele mai utilizate la copil. Vom face aici o scurtă expunere a subiectului, pe care am dezvoltat-o în altă parte (Wallon, Mesmin *et al.*, 1998).

FCR (fig. 58, la scară foarte redusă) pare a fi una din schițele care se pretează cel mai bine unei analize automatice. Proba lui Rey e constituită din copierea figurii, apoi din reproducerea ei din memorie, după un interval de trei minute. Cum modelul este făcut din linii drepte și un cerc, pare justificat să interpretăm rezultatele testului în funcție de aceste linii geometrice deosebit de simple, chiar dacă reproducerea poate fi deosebit de diferită de model (fig. 59). Am menționat deja mai sus această „reducție", modelizarea figurii pornind exclusiv de la liniile drepte (fig. 53). Mai avem, din fericire, și alte metode la dispoziție. Laboratorul de analiză a semnalului care efectuează acest studiu (PSI-La3i de la Universitatea din Rouen, de Brucq, Amara) a dezvoltat analize pornind de la cerc și elipsă, care, combinate cu o dreaptă, permit o analiză cât se poate de exactă și de pertinentă pe plan grafic.

O asemenea analiză, în întregime automatică, are ca obiectiv studierea posibilității unui sprijin în diagnosticare. Într-adevăr, FCR este utilizată în domenii extrem de diverse, atât psihologice, cât și neurologice (ea a fost creată pentru a studia leziunile cerebrale). Automatizarea analizei va fi bine-venită, deoarece nici o metodă manuală nu apare actualmente ca fiind satisfăcătoare. Ea îl va interesa mai ales pe psihologul școlar, care nu poate aprofunda prea mult, având în vedere marele număr de copii de care trebuie să se ocupe. Ea îl va ajuta deopotrivă pe medic, psihiatru sau neurolog, mai ales în mediul

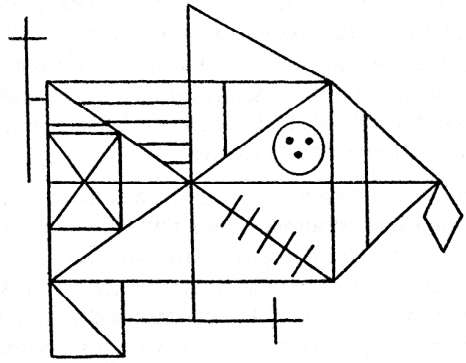


Fig. 58 — Figura complexă a lui Rey (FCR)
Reprodusă primind autorizație din partea Editurii Centrului de psihologie aplicată.

spitalicesc, unde FCR constituie o bună evaluare a capacităților simbolice și mnezice. Această analiză automatică aparține totuși viitorului.

Dar, încă de acum, FCR constituie o aplicație deosebit de interesantă a programului de prelucrare. Într-adevăr, o mare parte din cotație (Osterrieth, 1945) se bazează pe metodele utilizate pentru construcția figurii, și deci pe ordinea și direcția liniilor. Or, metodele manuale utilizate de obicei pentru a înregistra succesiunea liniilor sunt greoaie și capabile să îl stânjenească pe copil. Deseori s-a recurs la carioce colorate, care i se dau subiectului într-o ordine definită. Dacă această metodă aduce o informație generală despre ordinea liniilor, ea nu permite în schimb o analiză exactă și nu furnizează direcția liniilor. A-i cere observatorului să realizeze o schemă de execuție reprezintă o importantă constrângere, așa cum se întâmplă și în desenul personajului când acesta este complex. Astfel, posibilitatea de a observa progresia desenului clipă de clipă oferă o abordare cu totul nouă a FCR. În figura 59, vedem desenul după copie și din memorie al unei fetițe de școală primară, în vârstă de 6 ani și 4 luni. L-am ales pentru extrema complexitate a desenului din memorie, care ar depăși orice analiză manuală.

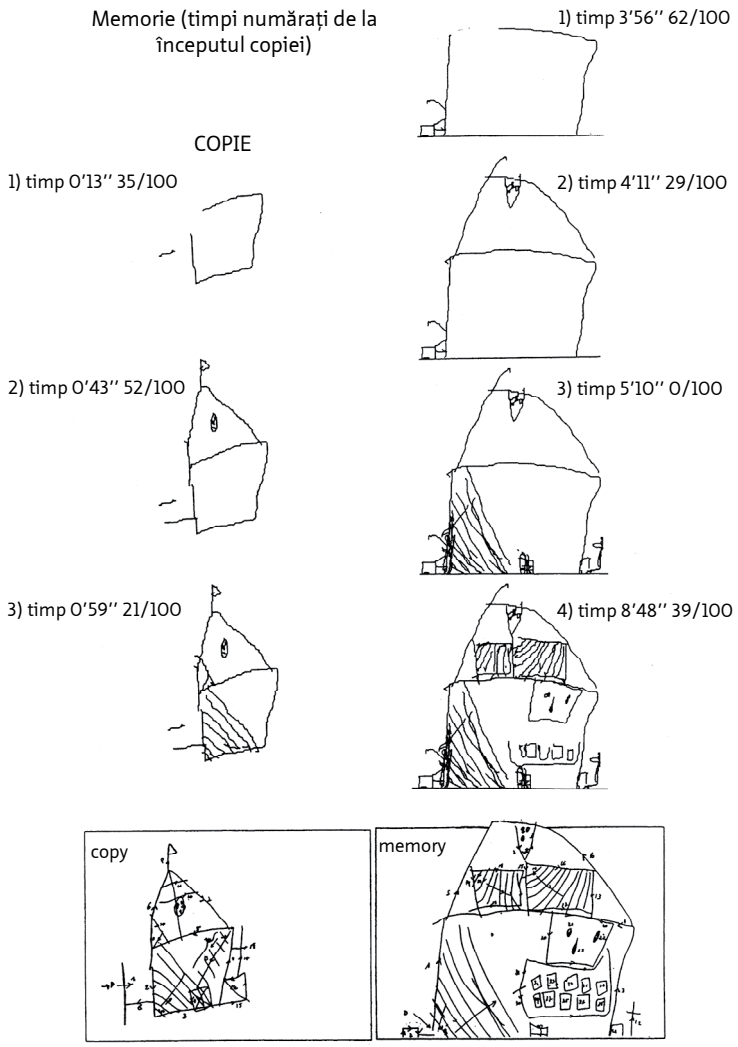


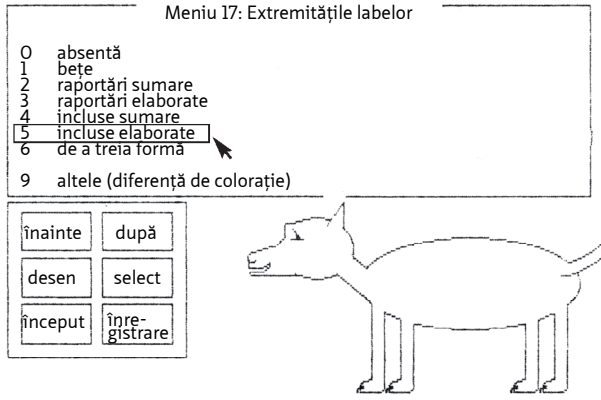
Fig. 59 — Studiu al Figurii lui Rey cu programul „Anatrace" FCR, desenată de un copil de școală primară (6 ani, 4 luni)

Prezentarea figurii atestă mai multe stări parțiale ale figurii. Timpul este dat la 1/100 de secundă[5]. Se constată astfel că, în ciuda aparenței, construcția este identică pe copie și pe reproducerea din memorie, chiar dacă marginea foii stânjenește sesizarea acesteia din urmă. Cele două figuri sunt verticale, marcând importanța „schemei familiare" (Mesmin, 1993, p. 248), aici desenul casei. Se remarcă, în plus, că după cadrul dreptunghiului, desenat dintr-o singură linie, copilul realizează triunghiul superior, apoi o serie de linii oblice în unghiul inferior stâng… Cât despre restul desenului, reproducerea din memorie depășește obișnuitul, prin bogăția sa imaginativă. Nu vom propune aici nici unul dintre rezultatele în cifre pe care le-am obținut în legătură cu FCR, deoarece ar depăși cadrul prezentei lucrări și sunt expuse în altă parte (*in* Wallon, Mesmin, 1998).

4 / Simularea desenului pe computer

Alături de considerațiile precedente, capacitățile grafice ale computerului pot contribui la memorarea formelor și la asocierea lor în vederea constituirii unui ansamblu. Folosindu-ne de această capacitate, am reconstruit un desen-tip, pornind de la cotația desenului copilului… Am procedat pornind de la o „bibliotecă" de fragmente de desene preînregistrate (fig. 60). Grila de cotație utilizată este „grila tipologică", deja menționată (Wallon, 1987). Ea este axată pe o descriere fină a desenului, adică pe faptul că fiecărui item îi corespunde, în principiu, un tip particular de desen al unui element (aici de animal). Astfel, un observator care ar introduce direct cotația pe tastatura computerului ar reconstitui proporțional o schiță cât se poate de apropiată de desenul original. Figura 60 prezintă o viziune a „demonstratorului" acestui program. Desenul-tip nu este actualmente decât o schiță elaborată pornind de la tipurile principale pe care le-am văzut. El nu ține seama de specificitățile

[5] Pe plan tehnic, diferitele imagini constituie simple „cópii de ecran", ceea ce explică neregularitățile liniei (legate de digitalizarea schiței).



Structură:	1	diferențiată
Orientare:	8	Integrală din profil stâng
Cap:	6	cap altfel decât în 4 comportând un element de a 3-a formă
Ochi:	6	a treia formă
Bot:	6	de a treia formă
Coadă:	5	inclusă elaborată
Urechi:	6	de a treia formă
Apendice 1:	0	pentru câine
Apendice 2:	0	pentru câine
Gât:	3	Gât identificat și inclus (cap și trunchi)
Cap trunchi:	0	legătură neprimitivă (cap raportat la trunchi)
Trunchi:	2	Net circular sau ovoid
Coadă:	6	de a treia formă
Labe:	5	inclus elaborat
număr:	6	patru labe, grupate după perechi
poziție:	0	poziție corectă
extremități:	5	incluse elaborate
latura dragoste		
Semn primi.		
Particular		
Mișcare		
Culoare		
Blană		

Fig. 60 — Reconstituirea automatică a desenului copilului pornind de la cotația prin „grilele tipologice" (Wallon, 1987)

desenului, de stilul personal al copilului sau de mărimea desenului (cel puțin în forma actuală a programului).

O asemenea abordare are în cea mai mare parte un interes teoretic. Ea permite testarea capacității acestei grile de a reprezenta cu adevărat desenul copilului. Până în prezent, nici o grilă (Goodenough, Harris…) nu a reușit acest lucru. În plus, un asemenea instrument îi permite cercetătorului să precizeze clasificarea desenelor, deoarece grila este concepută în așa fel încât oricine poate adăuga noi rubrici și modalități (ele sunt independente unele de altele). În acest fel s-ar aprofunda cunoașterea posibilelor variații. În al doilea rând, controlul vizual pe ecran permite testarea în mod direct (*on-line*) a cotării și deci evitarea erorilor de eșantionare a unor populații de referință importante.

C / Concluzie

Descrierea fină a desenului copilului, domeniu nou și încă în foarte mare măsură neexplorat, pare în opinia noastră una dintre căile cele mai promițătoare, mai ales o dată cu dezvoltarea instrumentelor grafice din ce în ce mai sofisticate. Psihologia nu va putea să nu contribuie la această evoluție, care ar fi capabilă, mai devreme sau mai târziu, să-i transforme atribuțiile. Desenul copilului, departe de a fi o disciplină anexă, atrăgătoare dar întru câtva somnolentă, ar deveni astfel una dintre căile regale ale psihologiei. Nu trebuie să uităm că desenul este o urmă, cea mai precisă din câte există, a comportamentului copilului (și a adultului, de altfel). Din această cauză, el ar putea deveni o verigă principală de evaluare, atât în cadrul psihologiei, cât și în cel al medicinei și al multor altor domenii.

Concluzie

de Philippe Wallon

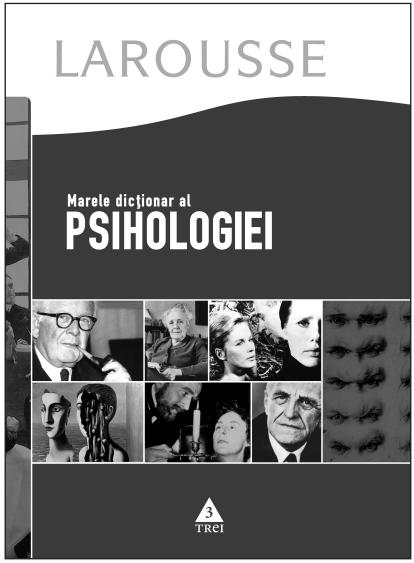
Putem trage o concluzie în privința desenului copilului? Desigur că nu. Nu ar fi adecvat să o facem nici măcar în legătură cu cercetările referitoare la el. Chiar dacă, într-o carte, trebuie să utilizăm în cea mai mare parte forma gramaticală „afirmativă", căci aceste lucrări urmăresc mai degrabă să ridice întrebări decât să ofere răspunsuri. După cum o subliniază mulți autori, se pare că numeroase cercetări despre desen au o metodologie prea săracă și nu reușesc nici să surprindă, nici să traducă bogăția acestei teme. Faptul de a părea facil este probabil una dintre caracteristicile acestui domeniu. Când ne uităm la un desen, avem imediat ceva de spus despre el… Dar această viziune de adult este superficială și nu descoperă decât aspectele cele mai imediate ale desenului.

În acest sens, o să vă povestesc o întâmplare personală. În 1974, vrând să-mi prezint teza de doctorat în medicină, m-am dus la profesorul Widlöcher să îi propun tema: „Desenul animalului la copilul de școlaritate primară." Mi-a aprobat-o cu entuziasm, subliniind că era un subiect ușor, care ar trebui să îmi permită să o termin repede, pentru a-mi lua diploma de care aveam urgentă nevoie. I-am reamintit recent ce îmi spusese atunci, anunțându-l că lucram tot la această temă, după aproape douăzeci și cinci de ani, și că fuseserăm nevoiți să reunim patru laboratoare (fără a mai vorbi de contribuțiile străine) pentru a continua această muncă, regrupând astfel

aproape douăzeci de persoane, dintre care mai multe cu normă întreagă!

Nu vom insista asupra aparenței „fractale“ a oricărei cunoașteri umane (oricât de puternică ar fi *mărirea*, complexitatea este identică). S-ar putea conchide că noi, adulții, avem privilegiul de a tăia firul în patru, cu cea mai mare seriozitate. Nu, desenul copilului este realmente un subiect bogat și de un mare viitor. Prin claritatea sa, el ne oferă posibilitatea, unică probabil, de a ajunge direct la complexitatea de spirit pe cale de a se construi: urmă directă a unui gest, desenul îi surprinde și cea mai infimă variație. Studiul său precis (actualmente în termeni de 1/100 secundă și 1/10 mm) ne deschide acum perspectiva studierii fine a gândirii…

Acestea fiind spuse, desenul rămâne, și trebuie să rămână, pentru noi un subiect fascinant. Dacă această uimire ar dispărea, am pierde esențialul. Studierea precisă a desenului trebuie să ne permită să ne argumentăm atitudinea, să îi dăm niște baze solide, dar nu trebuie niciodată să pierdem din vedere copilul, o ființă umană pentru care desenul este o activitate fundamentală, atât pentru dezvoltarea sa personală, cât și pentru contactul său cu lumea înconjurătoare — îndeosebi cu noi înșine, adultul (în principiu)…



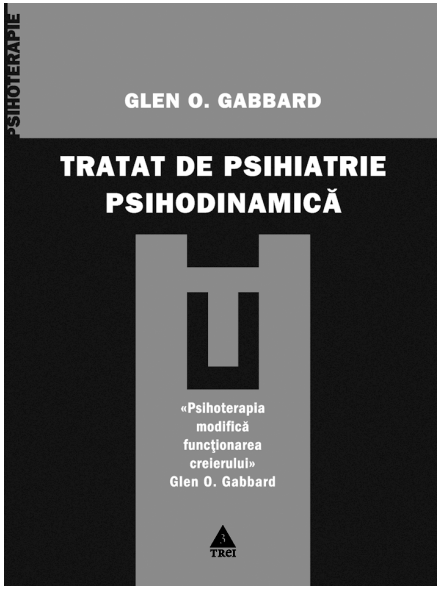
Marele dicţionar al psihologiei, Larousse

[*Larousse – Grand Dictionnaire de la Psychologie*]
Publicată de:
Larousse, Paris, 1999
Limba originală:
franceză
Anul apariţiei: 2006

Rezultat al colaborării a 150 de specialişti, *Marele dicţionar al psihologiei* oferă o amplă panoramă asupra cunoştinţelor ce ţin de domeniul ştiinţelor psihologice şi asupra relaţiilor pe care acestea le întreţin cu abordări disciplinare conexe, cum ar fi psihiatria sau psihanaliza. Astfel, funcţiile şi tulburările vieţii psihice, etapele dezvoltării umane, comportamentele şi noţiunile cheie ce caracterizează trăirea oamenilor în genere (dependenţă, copilărie, sexualitate) sunt prezentate şi descrise din această perspectivă pluridisciplinară.

Marele Dicţionar al Psihologiei, apărut iniţial în 1991 şi reactualizat în vederea prezentei ediţii, nu a întârziat să se impună ca o referinţă de neocolit şi un instrument de lucru de neînlocuit pentru toţi aceia – cercetători, profesori, studenţi, practicieni – care îşi exercită activitatea în câmpul ştiinţelor psihologice. Accesibilitatea şi claritatea textului au făcut din el un mijloc privilegiat de acces la cunoaşterea disciplinei pentru toţi nespecialiştii doritori să îi înţeleagă fundamentele şi diversitatea sau să găsească un răspuns precis la o întrebare ori alta. Prezenta ediţie, este mai mult decât o simplă aducere la zi, oricât de scrupuloasă ar fi ea, a celebrului Dicţionar Larousse al psihologiei din 1991, propunând o minuţioasă analiză a evoluţiei ştiinţelor psihologice din ultimii 15 ani, fapt ce sporeşte eficienţa academică a acestei lucrări, precum şi pertinenţa sa ca instrument de informare la îndemâna oricărui alt tip de cititor.

Tratat de psihiatrie psihodinamică



[*Psychodinamic Psychiatry in Clinical Practice*]
Publicată de: American Psychiatric Publishing, Inc., ediţia a patra, 2005
Limba originală: engleză
Anul apariţiei: 2007

Varianta românească a *Tratatului de psihiatrie psihodinamică* reproduce ediţia a patra şi cea mai recentă a ediţiei originale. Faţă de ediţiile anterioare, accentul este pus asupra integrării ultimelor rezultate ale neuroştiinţelor care, oricât de surprinzător ar părea, demonstrează că „psihoterapia modifică funcţionarea creierului". De asemenea, „confirmă perspectiva psihanalitică a dezvoltării". În primele două capitole au fost incluse principiile de bază şi fundamentele teoretice ale psihiatriei psihodinamice.

Pe primul plan în lucrare se află explicaţiile psihologice, dar este evidenţiat şi suportul neurobiologic şi relaţia celor două registre. „Psihiatrul modern orientat dinamic trebuie să se străduiască să fie bilingv — limbajul creierului şi limbajul minţii trebuie ambele stăpânite pentru a-i putea oferi pacientului o îngrijire optimă."

* * *

Glen Gabbard este profesor de psihiatrie la Colegiul de Medicină Baylor din Houston şi psihanalist formator şi supervizor la Institutul Galveston din Houston. Principalele sale interese de cercetare sunt: tulburările de personalitate de tip borderline, mentalizarea la pacienţii borderline, psihoterapia psihodinamică şi psihanaliză.

Tratat de psihotraumatologie. Ediţia a II-a îmbunătăţită şi adăugită

[*Lehrbuch der Psychotraumatologie*]
Publicată de: Ernst Reinhardt Verlag München / Basel, ed.3, 2003
Limba originală: germană
Anul apariţiei: 2007

Ca ramură recentă a psihologiei, psihotraumatologia cercetează leziunile psihice, cauzele şi efectele acestora; prevenţia, reabilitarea şi posibilităţile terapeutice fac parte, de asemenea, din noul domeniu. Disciplinele care mai înainte studiau fenomenul traumatizării psihice din unghiuri de vedere diferite — cercetarea neurologică, psihologia clinică, psihologia socială, psihanaliza etc. — sunt reunite într-o singură disciplină.

Diferitele metode ale terapiei traumei — abordarea psihodinamică sau cea cognitiv-comportamentală, de exemplu — sunt prezentate clar şi echilibrat. Psihotraumatologia specială inventariază situaţiile cu cel mai înalt potenţial traumatic: exil, abuzarea copiilor, tortura, îmbolnăvirile grave, şomajul.

Odată constituită, psihotraumatologia devine indispensabilă pentru practica medicală şi psihologică.

Faţă de prima ediţie a acestei cărţi, publicată de Editura Trei în 2001, prezenta ediţie, care reproduce în limba romînă a treia ediţie germană, conţine informaţii de ultimă oră din psihotraumatologie.

VASILE DEM. ZAMFIRESCU